UTE
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

ISSN L 3070 –7927

Vol.1, No. 1 ener o 2026 – junio 2026
journal.uted.us

Scientific Journal T&E

Revista de Ciencias de la Educación



Portal de Revistas de la University of Technology and Education

Scientific Journal T&E

Revista de Ciencias de la Educación

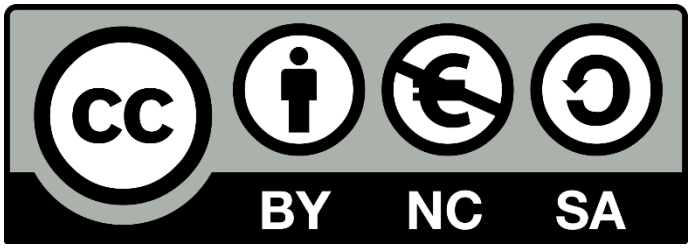
Volumen 1, número 1 (enero-junio), 2026

Scientific Journal T&E
ISSN:3070-7927
https://journals.uted.us/ojs/index.php/scientific

FONDO EDITORIAL DE LA UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

Revista de Ciencias de la Educación
Coordinación editorial: Dr. Luis Fernando Cardona Palacio
© 2026, Creative Commons Foundation.
https://portal.issn.org/resource/ISSN/3070-7927
ISSN:3070-7927
University of Technology and Education, UTE
Editor: Fondo Editorial de la University of Technology and Education
2010 NW 150 Ave, Suite 213, Pembroke Pines FL 33028
https://uted.us/



Scientific Journal T&E by University of Technology and Education is licensed under a Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional License http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Scientific Journal T&E, Revista de Ciencias de la Educación, publicación semestral, Volumen 1, numero 1, enero-junio, 2026. Editor responsable: Dr. Luis Fernando Cardona Palacio. Domicilio de la publicación: University of Technology and Education (UTE). 2010 NW 150 Ave, Suite 213, Pembroke Pines FL 33028. Correo electrónico: scientific.journal@uted.us © Scientific Journal T&E, Revista de Ciencias de la Educación. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de articulos citando la fuente.

Comité editorial

Director de la Revista

Dr. Manuel Villero Pacheco

University of Technology and Education, Estados Unidos

Correo: manuel.villero@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0347-2129

Decana de Educación

Lyda Lorena Barón Pinto

Correo: education.dean@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5010-6706

Director del fondo editorial

Dr. Francisco Farnum Castro.

University of Technology and Education, Estados Unidos.

Correo: editorial.fund@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5879-2296

Director del departamento de investigación

Dr. Ramón Antonio Casanova Ferrer

University of Technology and Education, Estados Unidos.

Correo: research.department@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5334-8786

Editor en jefe

Dr. Luis Fernando Cardona Palacio

University of Technology and Education, Estados Unidos. Correo: editor.in.chief@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6526-9508

Comité Científico

Dra. Mónica Contreras Ochoa.

Universidad de Panamá, Panamá.

monica.contreraso@up.ac.pa

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0972-6951

Dr. Geovanni Antonio Urdaneta Urdaneta.

Universidad Popular del Cesar, Colombia.

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Correo: geovanniurdaneta@unicesar.edu.co

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9536-5277

Dr. Sandro José Pérez Quevedo

University of Technology and Education, Estados Unidos.

Correo: sandro.perez@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7018-5835

Dra. Doris Judith Gutiérrez Fernández

University of Technology and Education, Estados Unidos.

Correo: doris.gutierrez@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2382-7567

Gestión Técnica

Maquetador y Diseñador Editorial. Maria Tovar

University of Technology and Education, Estados Unidos.

Correo: editorialproduction@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5674-2295

Infraestructura Tecnológica Editorial. Ysabel Sanchez

University of Technology and Education, Estados Unidos.

Correo: tic@uted.us

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7415-6130

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Editorial

Una educación humana, crítica e innovadora para transformar los territorios

La educación contemporánea se encuentra atravesada por transformaciones sociales, tecnológicas, ambientales y culturales que exigen revisar las maneras de enseñar, relacionarse, investigar y construir conocimiento. En este contexto, el volumen 1 No. 1 de Scientific Journal T & E reúne investigaciones originales, revisiones sistemáticas y ensayos que convergen en una preocupación fundamental: la necesidad de construir una educación más humana, crítica, inclusiva, contextualizada y comprometida con las realidades de los territorios.

Los trabajos que integran esta edición muestran que los desafíos educativos no pueden analizarse desde perspectivas fragmentadas. La creatividad infantil, el desarrollo socioemocional, la formación ciudadana, la educación ambiental, la didáctica de la literatura, la inteligencia artificial generativa, los recursos educativos digitales, la empatía y la gestión ética del conocimiento permiten garantizar experiencias formativas capaces de responder a la diversidad humana y de contribuir a la transformación social.

El volumen inicia con el artículo titulado El fomento de la creatividad en preescolar 2020-2025: implicaciones epistémicas y hermenéuticas en la ruralidad, que presenta la creatividad como un fenómeno plural, situado y profundamente condicionado por los contextos culturales. La revisión cuestiona las concepciones que reducen la creatividad a un atributo individual y propone comprenderla como una construcción social vinculada con la identidad, la participación comunitaria y los saberes territoriales.

En estrecha relación con esta discusión, el artículo titulado Importancia de los recursos educativos digitales en el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en niños de 3 a 6 años analiza las posibilidades de las tecnologías digitales en la educación inicial. Sus resultados muestran que estos recursos pueden favorecer el vocabulario, la conciencia fonológica, el reconocimiento del alfabeto y las habilidades narrativas. Sin embargo, su efectividad no depende exclusivamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la calidad del diseño didáctico, la pertinencia cultural, la formación docente y la mediación sensible de las familias y los educadores.

Esta preocupación por el desarrollo integral durante la primera infancia también se encuentra en el artículo titulado Propuesta didáctica basada en mindfulness para el desarrollo socioemocional de estudiantes. El estudio reconoce la importancia de promover desde los primeros años la identificación de emociones, la autorregulación, la empatía, la confianza y la interacción respetuosa. El análisis se amplía en Mindfulness y estrategias motrices en Educación Física para el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar: una revisión sistemática. Este trabajo plantea una complementariedad entre los procesos internos de atención consciente y regulación emocional, y las experiencias corporales, cooperativas y relacionales propias de la Educación Física. La convivencia escolar no se fortalece mediante actividades aisladas, sino a través de experiencias pedagógicas estructuradas que articulen reflexión, interacción, movimiento, responsabilidad y resolución pacífica de conflictos. La Educación Física se reafirma, así como un escenario privilegiado para la formación ética, emocional y ciudadana.

La dimensión humana de la enseñanza se profundiza en el artículo tiulado Compasión docente, fragilidad y procesos de cambio: investigación narrativa con docentes de instituciones educativas públicas. Sus hallazgos invitan a reconocer que la práctica educativa no puede reducirse al cumplimiento de procedimientos técnicos o curriculares. Enseñar también implica comprender la vulnerabilidad, acompañar las dificultades y establecer vínculos fundamentados en el reconocimiento mutuo. Esta humanización de la práctica docente resulta especialmente necesaria ante la rápida incorporación de nuevas tecnologías. Es así como el artículo titulado Uso de inteligencia artificial generativa en la práctica docente del Colegio Aurelio Martínez Mutis de Puente Nacional, Santander, Colombia examina las percepciones y experiencias de docentes de un contexto rural frente a la inteligencia artificial generativa. El estudio muestra que estas herramientas pueden apoyar la planificación, la creatividad, la personalización y el diseño de experiencias de aprendizaje. No obstante, también advierte que su incorporación exige alfabetización digital crítica, lineamientos éticos institucionales y una reflexión permanente sobre la autoría, la veracidad de la información, la privacidad y el sentido pedagógico de su utilización. La inteligencia artificial no reemplaza al docente; amplía sus posibilidades cuando se integra con propósitos formativos claros y bajo una perspectiva crítica y humanista.

La innovación educativa tampoco puede limitarse al uso de tecnologías. El artículo tiutlado Didáctica de la literatura en la educación básica, media y formación docente en Colombia: una revisión sistemática (2015-2025) evidencia la transición desde enfoques centrados en la comprensión literal hacia ecologías pedagógicas que incorporan la experiencia estética, la conversación interpretativa, la multimodalidad y las narrativas transmedia. La literatura se presenta como un espacio para comprender el mundo, expresar subjetividades, reconocer la diversidad cultural y construir sentidos colectivos. Para que estas transformaciones sean sostenibles, se requieren docentes formados en educación literaria, bibliotecas escolares activas, repertorios diversos y evaluaciones que valoren los procesos de interpretación y creación.

Junto con las prácticas de aula, el volumen aborda la relación entre educación, currículo y política pública. En el artículo

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

titulado Implicaciones curriculares y pedagógicas de la Ley 2427 de 2024 en Colombia, se analiza la incorporación de la sostenibilidad, el cambio climático y la gestión del riesgo en los procesos educativos. El artículo plantea que la educación ambiental debe superar su asociación exclusiva con las ciencias naturales y constituirse en una responsabilidad transversal de toda la comunidad educativa. La implementación de la ley demanda articulación institucional, formación docente, recursos suficientes, participación comunitaria y reconocimiento de la diversidad territorial. La sostenibilidad no puede limitarse a contenidos declarativos; debe expresarse en decisiones, valores, comportamientos y proyectos colectivos.

Por su parte, el artículo titulado Resignificación de estándares de competencias ciudadanas y su cohesión con prácticas curriculares en docentes de Medellín, Colombia examina las tensiones existentes entre las orientaciones nacionales y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas. El estudio destaca la necesidad de fortalecer la formación docente, los materiales didácticos, la educación emocional, el trabajo interdisciplinario y las comunidades de aprendizaje. Resignificar el currículo implica interpretarlo desde las necesidades concretas de las comunidades y convertirlo en una herramienta para la convivencia democrática.

El volumen incorpora, además, una reflexión sobre la relación entre investigación, ética y acceso a información. El artículo titulado Ensayo crítico-argumentativo sobre las barreras de acceso a la información sobre el suicidio en Bogotá analiza las dificultades derivadas del subregistro, la fragmentación institucional, la protección de datos personales y el estigma relacionado con la salud mental. El texto señala que la producción de conocimiento sobre fenómenos sensibles requiere equilibrar el rigor científico con la protección de los derechos de las personas.

Desde Scientific Journal T & E, reiteramos nuestro compromiso con la divulgación de investigaciones rigurosas, pertinentes y vinculadas con los desafíos educativos de América Latina. Aspiramos a que los aportes de este volumen trasciendan la publicación académica y favorezcan nuevas preguntas, prácticas pedagógicas, proyectos institucionales y decisiones de política pública.

Expresamos nuestro agradecimiento a los autores por confiar sus trabajos a la revista; a los evaluadores, por su lectura crítica y sus aportes al fortalecimiento científico de los manuscritos; y al equipo editorial, por su dedicación durante cada una de las etapas del proceso de publicación. Invitamos a docentes, investigadores, directivos, estudiantes y responsables de políticas educativas a leer este volumen como una oportunidad para reflexionar sobre el presente y el futuro de la educación.

Educar para transformar implica reconocer la creatividad de la infancia, cuidar el desarrollo socioemocional, humanizar las relaciones pedagógicas, formar ciudadanía, proteger el medio ambiente, emplear críticamente las tecnologías digitales y producir conocimiento con responsabilidad ética.

Dr. Luis Fernando Cardona Palacio

Editor en jefe-Scientific Journal T & E

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Contenido

Comité editorial……..3-4
Editorial……..5-6

Artículos de investigación original……..8

Resignificación de estándares de competencias ciudadanas y su cohesión con prácticas curriculares en docentes de Medellín-Colombia……9-22

Uso de inteligencia artificial generativa en la práctica docente del colegio aurelio martínez mutis de puente nacional santander, colombia……..23-35

Compasión docente, fragilidad y procesos de cambio: investigación narrativa con docentes de instituciones educativas públicas……36-49

Propuesta didáctica basada en mindfulness para el desarrollo socioemocional de estudiantes……..50-71

Artículos de revisión o estado del arte……72

Importancia de los recursos educativos digitales en el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en niños de 3- 6 años Una revisión sistemática de literatura (2018-2024) ……..73-93

Didáctica de la literatura en la educación básica, media y formación docente en Colombia: una revisión sistemática (2015–2025)……..94-113

Ensayo crítico-argumentativo sobre las barreras de acceso a la información sobre el suicidio en bogotá……114-125

Mindfulness y estrategias motrices en Educación Física para el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar: una revisión sistemática……126-145

Implicaciones curriculares y pedagógicas de la Ley 2427 de 2024 en Colombia: una revisión desde la perspectiva de la formación integral por competencias y la educación ambiental……146-158

El fomento de la creatividad en preescolar 2020-2025: implicaciones epistémicas y hermenéuticas en la ruralidad……159-172

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

ISSN: L3070-7927

Artículos de investigación original

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
Publisher: University of Technology and Education
ISSN: L3070-7927
Vol. 1, No.1, 9-22, 2026

ORIGINAL

Resignificación de estándares de competencias ciudadanas y su cohesión con prácticas curriculares en docentes de Medellín- Colombia

Resignification of citizenship skills standards and their cohesion with curricular practices among teachers in Medellin- Colombia

José Julián Herrera Pulgarín [1]

[1] José Julián Herrera Pulgarín. jose.herrerap@uniminuto. Corporación Universitaria Minuto de Dios

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.112

Correo del autor:

[1]jose.herrerap@uniminuto.edu

Fecha de recepción:
25/11/2025
Fecha de aceptación:
25/01/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

La resignificación de los estándares curriculares sobre competencias ciudadanas por parte de las instituciones educativas en Colombia no da cuenta de la cohesión de las prácticas educativas con las orientaciones ministeriales en esta materia, lo cual se refleja en resultados no óptimos de pruebas estandarizadas y la necesidad de dirigir los esfuerzos cognitivos hacia la consecución constante de un clima favorable al aprendizaje dadas las condiciones sociales propias de los entornos escolares. Frente a ello se propone revisar acciones de resignificación de los estándares de competencias ciudadanas que permitan optimizar la correspondencia con las disposiciones del ente estatal desde contextos con logros educativos significativos en formación ciudadana como el de las instituciones públicas que hacen parte del Núcleo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín. El estudio de carácter cualitativo y descriptivo con diseño de estudio de caso empleó la revisión documental, encuesta y entrevista a 35 docentes voluntarios de la media académica. Los resultados reproducen falencias propias del ámbito nacional en la resignificación como la ausencia de formación y material didáctico frente al valor agregado en la conformación de comunidades de aprendizaje, apuestas en educación emocional y esfuerzos en integración curricular. Las conclusiones sugieren la posibilidad de diseñar dispositivos pedagógicos para la formación ciudadana a partir de la experiencia de las instituciones y sinergias viables entre las mismas.

Palabras clave: educación ciudadana, contenidos curriculares, práctica pedagógica, currículo integrado, política educacional

Citar Como: Resignificación de estándares de competencias ciudadanas y su cohesión con prácticas curriculares en docentes de Medellín- Colombia. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.112

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

The resignification of curriculum standards for citizenship skills by educational institutions in Colombia does not reflect the cohesion of educational practices with ministerial guidelines in this area, which is reflected in suboptimal results on standardized tests and the need to direct cognitive efforts toward the constant pursuit of a climate conducive to learning, given the social conditions inherent in school environments. In view of this, it is proposed to review actions to redefine citizenship skills standards in order to optimize compliance with state regulations in contexts with significant educational achievements in civic education, such as the public institutions that are part of Nucleus 919 of the Medellin Department of Education. The qualitative, descriptive study with a case study design employed document review, a survey, and interviews with 35 volunteer teachers from academic secondary education. The results reproduce shortcomings typical of the national context in the redefinition, such as the absence of training and teaching materials in contrast to the added value in the formation of learning communities, commitments to emotional education, and efforts at curricular integration. The conclusions suggest the possibility of designing educational tools for civic training based on the experience of institutions and viable synergies between them.

Keywords: citizenship education, curriculum content, teaching practices, integrated curriculum, educational policy

Introducción

La resignificación curricular se comprende como un proceso de revisión crítica del currículo con una amplia participación docente, la apropiación de las acciones propuestas para su logro y la gradación de niveles y momentos que conlleven transformaciones significativas en las prácticas de enseñanza (Díaz y Muñoz, 2025). Más allá de la adaptación curricular, orientada a la universalización didáctica desde ajustes a las necesidades del proceso formativo (Ron, 2025) o su implementación efectiva en los espacios de aprendizaje (Esquivel et al., 2025), la resignificación se sitúa en el cuestionamiento del por qué y para qué se enseña, de modo que genera resistencias estructurales dada la escasa alfabetización docente y la prevalencia los modelos tecnocráticos de evaluación (Galeas y Amaiquema, 2025). En el caso de la resignificación curricular docente respecto a los estándares de Competencias Ciudadanas (CC) establecidos para por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), los resultados obtenidos en diferentes pruebas nacionales y foráneas da cuenta de dichas resistencias: el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana -ICCS 2022, muestra un descenso significativo del conocimiento cívico acompañado de baja formación docente (Schulz et al. 2023); el Estudio de Habilidades Sociales y Emocionales- SSES 2023 (Kankaraš, 2023), indica un declive nacional en este tipo de habilidades, especialmente el desarrollo de la creatividad y el optimismo; por su parte, las pruebas Saber 2024 (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, 2025) señalan al área de Sociales y Ciudadanas como la más rezagada entre las que examina el ente estatal, sobre todo en el desarrollo del pensamiento reflexivo y sistémico. Conforme con ello, y a 20 años de la implementación los estándares de CC como eje transversal del currículo, no sólo no se evidencia su aplicación efectiva en las prácticas pedagógicas (Núñez-Rueda et al., 2024), sino que se suman otras dificultades estructurales: prevalencia de valores en lugar de contenidos, preeminencia de derechos sobre deberes, poco énfasis en participación y veeduría ciudadanas, sin suficiente formación para ser transversal al currículo y sólo medible en pruebas estandarizadas desde el área de Ciencias Sociales (Pulgarín, 2020). Se presenta entonces una brecha de conocimiento en la cual es necesario revisar prácticas docentes de diseño y desarrollo curricular que permitan evidenciar en contextos concretos formas de resignificación de las CC emanadas de subjetividades que expresen resiliencia y creatividad respecto a las disposiciones ministeriales, todo ello con el ánimo de generar estrategias de copartipación e inclusión de los actores involucrados.

La revisión de la literatura indica cómo la resignificación curricular es un estadio crítico por parte del profesorado sobre el pragmatismo del currículo (Gimeno, 2007), no tanto en su elaboración teórica sino como construcción a partir de las dinámicas culturales (Gimeno, 2010), en aras de la transformación y desde procesos de afirmación de su autonomía, por lo que relaciona acciones de resistencia frente a las dinámicas de los procesos de enseñanza y de dominio corporal (Silva y Nunes, 2023); la resignificación promueve prácticas educativas en favor de la innovación y sistematización de experiencias significativas

docentes (Berrío, 2019), así como la justicia curricular y el logro de competencias (Torres y Giraldo, 2024), como las ciudadanas y democráticas, en el marco de las interacciones de las micropolíticas que caracterizan a la escuela (Guerrero-Cuentas et al., 2020). En el ámbito internacional, la resignificación curricular de las disposiciones estatales en formación ciudadana parte de la falta de criterios conceptuales claros y el poco fomento del ejercicio crítico sobre lo que es ciudadanía (Smith et al., 2024); las posturas progresistas se imponen frente a otras conservadoras, generando tensiones (Sim y Kho, 2024), con lo que se proponen enfoques holísticos desde las dimensiones axiológica, institucional, gestión curricular y de interrelaciones (Patiño, 2024), además de temáticas como compromiso político, construcción de comunidad informada, tareas interpersonales y voluntariado (Schneider et al., 2023). Frente a los mínimos que exige la educación cívica, caracterizada sólo por deberes y buenas maneras, la formación ciudadana se debe orientar hacia los liderazgos estudiantiles, las divergencias entre la moral del accionar estatal y los compromisos escolares, la diversidad de posturas sobre ser ciudadano y la integración curricular de áreas (López et al., 2024). En Singapur el plan de estudios en ciudadanía, con poca conceptualización y postura crítica, además de una valoración de la nación por encima del Estado, no genera suficiente compromiso democrático (Chia y Neoh, 2024); se incluye educación en salud mental en la formación ciudadana desde una postura progresista, con estudiantes autoconscientes y autoafirmados, frente a demandas neoliberales del Estado en los que se les debe preparar para el mercado (Nah et al., 2025), como en Corea del Sur donde los estudios relacionan rendimiento académico con compromiso cívico y social adulto (An et al., 2024). En Australia, el currículo de educación cívica y ciudadana no aborda de modo suficiente los fenómenos que hacen que la democracia pierda su solidez en favor de autoritarismos (Brett et al., 2024); el plan de estudios es academicista, ofreciendo información sobre la realidad en diversos ámbitos, pero pocos espacios para la participación ciudadana (Doecke y Huo, 2024), con una tensión entre las disposiciones curriculares y lo contextos en que se debe hacer efectiva la educación ciudadana (Golledge, 2024). La educación ciudadana en Chile privilegia desde los años 90 la adopción de destrezas para desenvolverse socialmente por encima de elementos cognitivos sobre el Estado de la mano con el fomento del pensamiento histórico desde una postura crítica (Mayorga, 2024); remite a objetivos amplios, aunque su adopción es menor en términos de participación y ´procesos (Vásquez-Espinoza et al., 2024). Para el caso colombiano los procesos de resignificación curricular en ciudadanía implican atender su carácter de amplias perspectivas y acciones para la transformación social conforme con las necesidades de los entornos (Pérez-Vargas et al., 2025), aunque han sido enriquecidos con los aportes disciplinares de las Ciencias Sociales con diversidad de pensamientos (Trejos-García, 2022)

Conforme con lo anterior, se propone revisar formas de resignificación de los estándares de CC entre las nueve instituciones que componen el Núcleo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín, de modo que se puedan encontrar elementos de planificación y desarrollo curricular para optimizar la cohesión de las prácticas educativas con las orientaciones ministeriales en las diversas tipologías de CC: cognitivas, de conocimiento del Estado, emocionales, comunicativas e integradoras respecto al manejo de conflictos, autorregulación, y toma de decisiones morales. El contexto elegido obedece a la presencia de mejoramientos destacados a nivel de ciudad en desempeños de pruebas estandarizadas y gestión institucional, además de experiencias significativas en solución de conflictos, participación escolar, investigación educativa y enfoque STEM+.

Materiales y Métodos

El estudio fue de carácter cualitativo y descriptivo ya que se detuvo en las características de la apropiación de los estándares de CC desde la recopilación de registros e interpretaciones de las disposiciones ministeriales entre los docentes (Ordoñez-Pacheco, 2025). Al focalizar estos aspectos se adoptó un diseño metodológico de estudio de caso, caracterizando las prácticas de los instituciones y docentes respecto a sus prácticas de resignificación curricular de las CC buscando generar alternativas de mejora en los procesos y su posible incidencia en decisiones organizacionales y de gobierno (Mollo, 2023). La población correspondió a 105 docentes del nivel de media académica o dos últimos años de la formación básica en Colombia que preparan para el acceso a la educación superior, con un promedio de diez años de trabajo profesional, quienes acompañan procesos formativos de diversas áreas del saber en nueve instituciones educativas de carácter público que integran el Núcleo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín: Instituciones Educativas Diego Echavarría Misas, Rodrigo Correa Palacio, Pedro Nel Gómez, Sebastián de Belalcázar, Félix de Bedout, José Asunción Silva, Julio César García, Antonio José Bernal, Pedro Nel Gómez. La muestra incluyó a 35 docentes, seleccionados desde un muestreo no probabilístico y por conveniencia para la investigación conforme con criterios específicos (Esquivel-Grados et al., 2023): conocimiento sobre la temática atendiendo a su subjetividad desde con sus opiniones y experiencias respecto a las

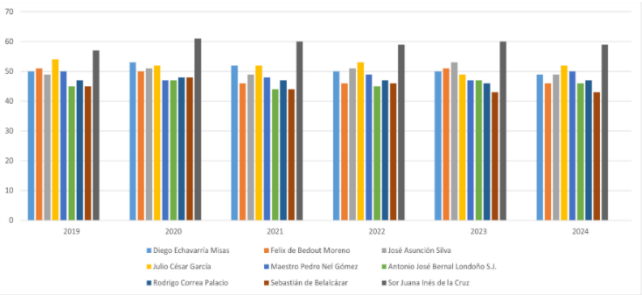
CC y , participación voluntaria acorde con el poco acercamiento académico que se ha hecho del asunto y el interés de hacer parte del proyecto de modo efectivo; aunque guarda limitaciones en cuanto a la poca inferencia inductiva formal que puede hacerse sobre la población, representa una alternativa respecto a obtener conclusiones iniciales que puedan conducir a un trabajo de cobertura más amplia (Chacón et al., 2022). En correspondencia con el tipo de estudio y muestreo, los instrumentos empleados fueron de carácter cualitativo a lo que se agregó una técnica cuantitativa para complementar la información con datos no generalizables (Sánchez y Barreto, 2024): la revisión documental de proyectos y planes curriculares, donde se abordó la categoría resignificación de estándares de CC en los procedimientos y registros del quehacer educativo desde los ítems de: conocimiento, correspondencia con la normatividad con una lista de chequeo, apropiación y resignificación, así como la recopilación de datos obtenidos en desempeños institucionales en pruebas Saber haciendo énfasis en el componente de Sociales y Ciudadanas. La entrevista semiestructurada, aplicada a un docente de cada una de las nueve instituciones participantes, seleccionado de forma intencionada conforme con el grado de apropiación de las CC encontrado en la revisión documental, permitió revisar la resignificación del concepto de CC, tipos de competencias y estrategias para su alcance a partir del uso de un cuestionario de cinco preguntas abiertas. Por su parte, la encuesta a 26 docentes, contó con diez preguntas abiertas en la que se abordaron categorías como el conocimiento y adopción de documentos ministeriales sobre estándares y aplicación de CC, además de posturas de los maestros respecto a las CC desde sus prácticas de enseñanza. Los instrumentos fueron validados en su contenido desde el juicio de tres expertos, aportando revisiones cualitativas que permitieron optimizarlos. Los datos cualitativos fueron codificados y recabados en matrices hasta alcanzar la saturación de las categorías, mientras que los datos cuantitativos fueron procesados desde tablas de frecuencias y estadística descriptiva. El análisis se hizo desde los contenidos encontrados en la aplicación de instrumentos, siguiendo procesos de categorización para abordar elementos significativos respecto al propósito de la investigación. Se guardaron aspectos éticos incluyendo la comunicación de los derechos de los participantes y consentimientos informados

Resultados y Discusión

La resignificación de los estándares de CC a partir de registros escolares mostró favorabilidad en su concreción con tareas pendientes en aspectos específicos. Al revisar el Proyecto Educativo Institucional de cada plantel se encontraron referenciadas las competencias ciudadanas como eje transversal al currículo, soportadas en las disposiciones del MEN, nombradas en planes de áreas y proyectos, aunque sin mención específica de su aplicación distinguiendo los tipos de competencias o metodologías propias. En lo concerniente a los resultados obtenidos en las pruebas Saber desde el componente de Sociales y Ciudadanas en el período 2019-2024, medidos con puntajes entre 0 y 100, la mayoría de instituciones se caracterizaron por presentar desempeños en la categoría mínima (puntajes entre 41 y 55/100) y sólo una alcanza el desempeño satisfactorio (puntajes entre 56 y 70/100) conforme con los criterios establecidos y escalas de medición establecidos por el MEN (2017).

Figura 1.

Desempeño pruebas Saber - Ciudadanas y Sociales Núcleo 919. Período 2019-2024.



Nota. Elaboración propia con datos obtenidos del ICFES

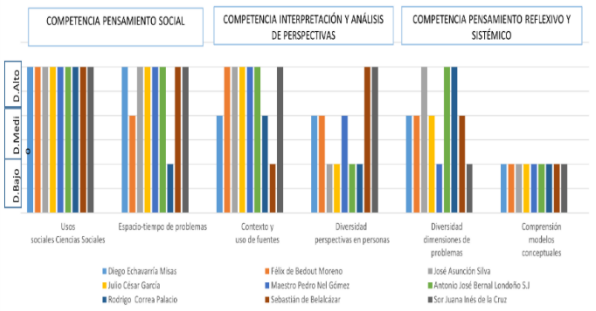
De acuerdo con estos resultados, el histórico indica también un descenso en los puntajes de los años 2022 y 2023 en el periodo pospandemia, tendiendo a retomar los logros de años previos, aunque sin salir del nivel de desempeño mínimo. El caso diferenciador de la institución Sor Juana Inés de la Cruz se comprende al cotejar los datos con la información de la revisión documental, al aplicar procesos de mejoramiento curricular incluyendo un trabajo amplio de entrenamiento en solución de preguntas tipos pruebas Saber en CC acompañadas de la garantía de un clima favorable al aprendizaje. En el nivel mínimo de las pruebas los estudiantes están en capacidad de: identificar derechos y deberes constitucionales, reconocer conductas de las personas, establecer dimensiones y soluciones de problemas de forma contextualizada; frente a lo que el trabajo docente se debe enfocar en los desempeños propios del siguiente nivel: subrayar prejuicios e intereses en puntos de vista y sus fuentes, además de reconocer conceptos de ciudadanía y sus usos MEN (2017).

Respecto a las competencias evaluadas en estas

pruebas, los resultados son regresivos en cuanto a su tipología y aspectos asociados según los informes que emite la entidad evaluadora del país para establecimiento (ICFES, 2025): conforme con la Figura 2, las instituciones del núcleo 919 presentaron niveles altos en las competencias de pensamiento social, nivel medio en las competencias de interpretación y análisis de perspectivas, y bajos en las competencias de pensamiento reflexivo y sistémico.

Figura 2.

Nivel de desempeño respecto a competencias y aspectos asociados obtenidos por las instituciones educativas del núcleo 919 durante el periodo 2019-2024.



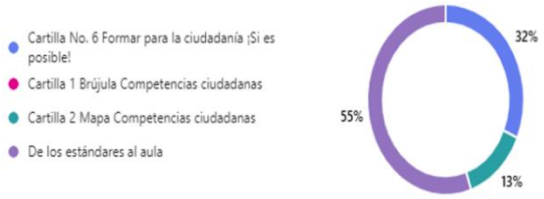
Nota. Elaboración propia a partir de datos del ICFES

En correspondencia con los resultados de la Figura 1, la Figura 2 afirma las fortalezas y dificultades encontradas en el nivel mínimo, englobándolas por tipos de competencias. El asunto del reconocimiento de la diversidad en perspectivas y dimensiones de problemas aparece como una falencia notable dentro de dos grupos e competencias entre las instituciones; al ser un tipo de evaluación basado en evidencias (ICFES, 2019), se establecen cómo tareas formativas para los docentes el reconocimiento y análisis de puntos de vista en el relacionamiento con grupos diversos y de situaciones donde aparecen múltiples perspectivas involucradas. La totalidad de instituciones, incluida Sor Juana Inés de la Cruz, presentan falencias en el aspecto de la comprensión y uso de modelos conceptuales propios de ciencias sociales y ciudadanía, lo que indica la necesidad de revisar la didáctica de los mismos.

Los documentos ministeriales de orientación sobre estándares de CC no son conocidos ampliamente; conforme con la Figura 3, un número significativo de los docentes (68%) desconoce el texto básico que fundamenta el programa de competencias ciudadanas, además de las publicaciones que se recomiendan para incluir en la planificación curricular; mientras hay una mediana percepción del texto que ofrece herramientas específicas para el trabajo de las competencias en cada área (55%).

Figura 3

Conocimiento y aplicación de documentos ministeriales sobre estándares de CC



Nota. Elaboración propia.

El marcado desconocimiento y aplicación del texto guía de CC indica la falta de apropiación de las mismas, así sea citado en todos los proyectos educativos institucionales cruzando los datos obtenidos con la revisión documental; se da cumplimiento a atender al eje transversal de CC en los registros escolares, pero no hay un conocimiento ni puesta en práctica del mismo de forma adecuada. El orden en que fueron presentados los textos en la pregunta corresponde con su origen temporal; si bien hubo una mediana apreciación del último texto por ser el más reciente, no aparece en los registros revisados, por lo que se evidencia distancia entre la planificación curricular institucional y la percepción de los docentes. De la mano con el desconocimiento del texto guía, la nula valoración de la Cartilla 1 indica la necesidad de alfabetización docente en todo el programa de CC tanto en sus componentes teóricos como didácticos de modo que la aplicación sea efectiva.

La resignificación conceptual de las CC indicó que son concebidas como habilidades integrales, siendo representativas en el orden cognitivo también se extienden a los campos emocional, sobre el cual se hizo mayor énfasis, y al comunicativo dada la característica de sociedad interconectada. Conllevan un compromiso de participación, en el que los adolescentes buscan ser reconocidos y mostrar sus aptitudes de liderazgo, además de la solución de conflictos en entornos con diversas problemáticas, por lo cual permiten vivir en sociedad adecuadamente. Deben formarse desde la infancia, siendo la familia el primer escenario en el que se debe abordar el buen comportamiento y el ejemplo para que la escuela pueda recibir estudiantes con disposición a la ciudadanía. La Tabla 1 muestra percepciones de los docentes quiénes manifestaron cómo se habla mucho de estas competencias, aunque no hay criterios claros sobre las mismas, además de la relación intrínseca entre derechos y deberes en un

ambiente estatizado donde la legalidad recalca los primeros.

Tabla 1. Percepciones docentes frente al concepto de CC

Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
. La competencia ciudadana es fundamental para el desarrollo de una sociedad democrática, justa y equitativa, don de todos los ciudadanos pueden vivir en armonía y contribuir al bien común	Son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que las personas deben desarrollar para participar de manera activa, responsable y constructiva en la sociedad.	Conjunto de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales que debemos tener desde pequeños para aprender a convivir con el otro siendo pacífico e inteligente en la resolución de conflictos.	Son las habilidades, destrezas, capacidades del ser humano para vivir de la mejor manera en una comunidad, actuando siempre en pro del mejoramiento de la misma y la convivencia.

Nota. Elaboración propia

Por tipos de competencias, la resignificación apunta más hacia algunas de conocimientos y las de tipo emocional; la Figura 4 muestra cómo en las primeras, los asuntos más mencionados son los relacionados con la solución de conflictos en el ámbito escolar, como la mediación, en tanto coadyuvan en la consecución de una mejor convivencia y ambiente pacífico, especialmente desde acciones preventivas; no obstante, los conocimientos sobre mecanismos y herramientas que brinda el Estado y la constitución política para la defensa y promoción de la ciudadanía no son abordados de modo efectivo y no se promociona su uso de forma adecuada, salvo la acción de tutela y el derecho de petición.

Figura 4.

Percepciones respecto a los tipos de CC.



Nota. Elaboración propia.

La resignificación de las competencias ciudadanas de tipo emocional se centró en el fomento de la empatía en pro de lograr un ambiente favorable al aprendizaje desde diversos ámbitos: el respeto por el otro en diversos espacios institucionales y la escucha atenta al estudiante, el desarrollo de la inteligencia emocional como competencia para la vida; de la mano del personal apoyo se recurre a técnicas específicas como el uso de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP), mientras el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), brinda herramientas respecto a las particularidades de la enseñanza con la gestión preventiva de los conflictos ya que conlleva ubicarse en el lugar del otro. La Tabla 2 muestra algunas percepciones de los docentes respecto a las competencias de tipo emocional donde enfatizaron en la necesidad de acompañar a los estudiantes en sus necesidades de acompañamiento sicosocial.

Tabla 2. Percepciones docentes frente a la aplicación de competencias de tipo emocional

Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8
Identificación de emociones a través de imágenes o situaciones, enunciarlas en Inglés, dependiendo del grado con mayor profundidad.	En Lengua Castellana, a través de actividades en las que prime el diálogo, debates y estudios de casos, elaboración de proyectos de aula en los que los estudiantes diseñan las actividades a partir de sus intereses y situaciones cotidianas	En talleres de autoconocimiento, reflexiones de casos y trabajos colaborativos desde el área de Religión	En Educación Física las competencias emocionales se trabajan al ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones durante las actividades y al promover un ambiente en el que se apoyen mutuamente.

Nota. Elaboración propia

Las competencias de tipo cognitivo fueron asociadas a la aplicación del pensamiento crítico, desde la argumentación y la consideración de diversos puntos de vista sobre todo en la solución de conflictos de convivencia y el alcance de un ambiente propicio al aprendizaje; aun así, dadas las deficiencias en la resignificación de conocimientos propios de ciudadanía, no hubo claridad en el modo de contextualizar y aplicar aspectos teóricos, además de apreciarlos de modo sistémico, extendiéndolos más allá de las interrelaciones escolares. Esta línea de resignificación de las competencias en el clima escolar se dio también con las competencias comunicativas desde el desarrollo de la comunicación asertiva para la solución de problemas en diversos espacios académicos e institucionales.

En lo referente a las competencias ciudadanas de tipo integrador, los docentes las resignifican desde la formación en la gestión de problemas y la búsqueda de

soluciones, además de la reflexión sobre lo que debe hacer en cada caso cuando se generan conflictos; no obstante, hubo una marcada necesidad de formación al respecto, ya que contaban con pocas herramientas frente a la amplitud de casos que debían enfrentar, como lo muestra la Tabla 3. El uso de los dilemas morales fue favorable en diferentes áreas como alternativa para la educación en valores y la ciudadanía desde el estudio de casos donde se deben tomar decisiones.

Tabla 3. Percepciones docentes frente a la aplicación de competencias de tipo integrador

Docente 9	Docente 10	Docente 11	Docente 12
Cuando se presenta un problema, trato de generar una reflexión y una solución teniendo en cuenta conocimientos, emociones y puntos de vista argumentados.	Los dilemas morales como tipos de conflictos y su resolución	Temáticas con el manejo del conflicto y las consecuencias en la toma de decisiones según el grado	Estas competencias son clave para fomentar un entorno laboral y social que sea respetuoso, inclusivo y ético

Nota. Elaboración propia

Las estrategias de resignificación de las CC incluyeron: trabajo en equipo, discusiones en clase, solución de talleres, debates, exposiciones, evaluaciones con preguntas de CC desde la estructura de las pruebas Saber sólo desde las áreas de Ciencias Sociales y Ética, desarrollo de algunos proyectos en temáticas específicas de ciudadanía desde la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos como el manejo de emociones, el trabajo, consumo de sustancias psicoactivas, medios de comunicación, pintura de mandalas entre otros. La presencia de las áreas de Educación Artística y Tecnología e Informática han sido fundamentales ya que los estudiantes gustan de proyectos donde el producto final cuente con una buena elaboración, presentación y publicidad, así como del uso de recursos digitales y redes sociales que les permitan socializarlos. La participación de los estudiantes de la media académica en estos proyectos ha sido decisiva ya que son los mayores en la escuela, se apropian de cada situación y desde acciones de aprendizaje-servicio no sólo cumplen con sus deberes de servicio social y estudio de la Constitución Política, sino que ejercen liderazgos activos que les permiten superar las dificultades socioeconómicas de sus entornos.

Los procesos de resignificación de los estándares de CC en las instituciones del Núcleo Educativo 919 replican las falencias propias en el ámbito nacional, no obstante, los hallazgos revelan aspectos favorables que se convierten en oportunidades para optimizarlos desde la planificación y desarrollo curricular y reflejarlas en mejores desempeños de la competencia de desarrollo del pensamiento reflexivo y sistémico:

Formación en contenidos de ciudadanía. La resignificación conceptual de las CC fue referida más a valores para el alcance de un clima propicio al aprendizaje y la situación propia de los entornos (Soto, 2023) que a contenidos de ciudadanía, como se evidenció en la literatura internacional, siendo los más conocidos y trabajados son los relacionados con la solución de conflictos en el ambiente escolar (Socarrás, 2024); frente a ello, la formación ciudadana debe orientarse a generar una cultura de DDHH, menos bancaria en valores y más crítica y transformadora (Boontinand y Forstenzer, 2024). Para ello, los docentes propusieron dos acciones: la formación oportuna en ciudadanía de modo que se profundice en los contenidos establecidos por el MEN ya que no se encontraron claridades conceptuales y metodológicas, sobre todo en el dominio de temáticas orientadas más allá de la ciudadanía escolar (Garcés, 2021) como los mecanismos para la defensa y la promoción derechos; convienen las sinergias con la academia (Méndez et al., 2023) y la formación inicial (González y Aravena, 2025), ya que las experiencias significativas responden a la necesidad social de formar en la ciudadanía se contraponen a la amplitud conceptual y divergencia de posturas respecto al término (van der Walt et al., 2024); así mismo, con todo y las dificultades nombradas en el trabajo en equipo, hubo favorabilidad hacia el mismo, con amplio apoyo institucional en tiempos y recursos, por lo que la conformación de comunidades de aprendizaje en torno a saberes de ciudadanía es factible tanto al interior de cada plantel como entre ellos (Bohórquez y Sosa, 2022).

Necesidad de libros de texto y material didáctico. Además de la formación docente, las debilidades encontradas en la resignificación de las CC radican en el desconocimiento de los textos de orientación ministerial y en el poco material didáctico existente al respecto (Barrera, 2021); si bien hay orientaciones estatales y de expertos, los docentes siguen metodologías tradicionales aunadas a desconocimiento en la materia (Worku, 2024). Al respecto, enfoques de enseñanza para la ciudadanía centrados en el estudiante son efectivos si el acompañamiento a docentes y se apoya en libros de texto y material didáctico adecuados (Moyo y Namphande, 2024).

Educación emocional. De la mano con el sentido integral de la formación en CC recalcado por los docentes, el tipo de competencias más resignificadas fueron las emocionales ya que se asocian a la educación

crítica para la ciudadanía en relación con el contexto poblacional (Brummer et al., 2025); así mismo el suministro de información y acompañamiento por parte de los programas de sicología y dificultades de aprendizaje suple las carencias de formación (Asanza et al., 2025), al tiempo que extiende su valor a la inclusión como valor ciudadano (Lazcarro y Salvio, 2025).

Integración curricular ABP centros de interés propios de ciudadanía. Las experiencias previas de integración de áreas en proyectos ABP con alusión directa o indirecta a las CC establece las dificultades que trae consigo la implementación de metodologías activas en enseñanza de ciudadanía (Quiroz et al., 2024) en tanto chocan con planes de estudio pretensiosos (Quiroz et al., 2024), poca flexibilidad en los aprendizajes y problemas logísticos en la integración de áreas (Schutte et al., 2025); aun así, este aspecto es conveniente a la resignificación en tanto aporta capacidades instaladas que pueden revertirse en torno a la ciudadanía a partir de la generación de centros de interés en este ámbito (Garrido y Jiménez, 2020), así como procesos de integración curricular transdisciplinar (Pozuelos y García, 2020) donde la resignificación pueda hacerse más explícita y dar cuenta de su carácter transversal. Las competencias emocionales pueden ser un centro de interés inicial, a las que pueden ir sumándose las otras tipologías como las comunicativas, las cuales generan novedad en el abordaje de la ciudadanía desde el aula con el empleo del diálogo y la argumentación (Evagorou et al., 2023), además de las competencias integradoras, ya que reúnen el resto y permiten ejercitar ampliamente las capacidades cognitivas (Moromenacho et al., 2023) con el recurso ya empleado de los dilemas morales y con atención a criterios de inclusión (Pimenta et al., 2023). La evaluación de proyectos ABP en ciudadanía puede recurrir a diversas estrategias cualitativas, incluida la revisión de preguntas estandarizadas sugeridas desde los repositorios del MEN respecto a las pruebas Saber atendiendo a un interés de amplia participación de los estudiantes, de modo que pueden trabajarse tanto por procesos como por resultados, extendiendo su uso incluso a cada área en particular (Pulgarín, 2020); con lo que se apunta a hacer efectiva la condición curricular de las CC como eje transversal y la posibilidad de mejorar los resultados en dichas mediciones.

El trabajo desde centros de interés de ciudadanía orientado a los diversos tipos de competencias puede hacerse efectivo en proyectos ABP (Abril y Peinado, 2023) desde dos hallazgos significativos: el uso de las artes y las TIC en los productos generados desde los proyectos, además de la integración de los liderazgos y aprendizaje- servicio de los estudiantes. Lo primero apunta al enfoque STEM+ en el abordaje de la ciudadanía a partir de la solución de problemas sociales con el empleo de la creatividad y las mediaciones tecnológicas (Humanez, 2024), las cuales dan cuenta de la superación de enfoques disciplinares a transdisciplinares con su integración en los procesos formativos (Peña et al., 2025); al respecto, las artes son una estrategia innovadora para dicho abordaje social (Pardo et al., 2025), no sólo como mediación sino para comprenderlas como tales (Artime et al., 2021), donde no solo se aprenden asuntos de ciudadanía sino que se busca vivenciarlos con experiencias plásticas significativas (Robayo et al., 2024) que permiten el crecimiento integral de los estudiantes desde diversos aspectos de la formación (Trelles y Olivo, 2023). El uso de TIC cuenta con amplias posibilidades en favor del ejercicio ciudadano (Borihantanachot et al., 2024), donde la ciudadanía digital es una tarea a asumir desde las CC con la formación en la ética del ciberespacio al vivenciar valores para su desarrollo (Komalasari et al., 2024), la privacidad, no difundir noticias falsas, respetar a la comunidad de Internet (Japar et al., 2024) y la toma adecuada de decisiones desde la Inteligencia Artificial (Hossain, 2025).

Por su parte, el liderazgo estudiantil en formación ciudadana genera identidad y sentido de pertenencia (Jara et al., 2023), de ahí la atención especial al trabajo con los adolescente mayores, quienes aprecian formas no convencionales de participación donde pueden ejercer su sentido de ciudadanía de forma real y no simulada, como es el caso de los proyectos (López-Meseguer y Aparicio-Hergueras, 2024) y el aprendizaje-servicio orientado de modo acertado (Schulte, 2024); este último concebido como espacio de posibles sinergias con el ámbito universitario en aras de adquirir compromisos políticos más arraigados (Knowles-Yánez, 2023) que pueden conducir la resignificación de las CC hacia la no reproducción de las desigualdades socioeconómicas que traen consigo las políticas estatales (Matthieu y Junius, 2024) y su apertura hacia la movilización cultural (Pulgarín, 2025).

Conclusiones

Las prácticas educativas de las instituciones educativas que hacen parte del Núcleo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín indican elementos de planificación y desarrollo curricular característicos de su contexto que aportan a la cohesión con los estándares de CC desde posibles acciones de resignificación que pueden conducir al mejoramiento del pensamiento reflexivo y sistémico, principal necesidad en pruebas estandarizadas de CC: formación de contenidos propios de ciudadanía como la solución de conflictos y el énfasis en el equilibrio entre derechos y deberes, adopción de libros de texto y material didáctico que contribuyan tanto a las necesidades

formativas docentes y sirvan de acompañamiento adecuado a los estudiantes, fomento de la educación emocional de la mano de profesionales idóneos, integración curricular de áreas del saber desde proyectos ABP con centros de interés propios de ciudadanía con apoyo en el enfoque STEM+ con apoyo en las artes, la tecnología, y el empleo de diversas formas de evaluación que incluyen el uso de preguntas estandarizadas de CC revisadas tanto por procesos como por resultados en diversas áreas del conocimiento. El liderazgo de los adolescentes mayores en las instituciones educativas soporta estas acciones desde formas de participación no tradicionales y desde sinergias con las instituciones de formación profesional. Las implicaciones del estudio radican en proponer un trabajo de integración curricular (López et al., 2024) con centros de interés en ciudadanía para la generación de un texto didáctico con proyectos ABP entre las instituciones participantes. El aporte a la línea de investigación y trabajos previos radica en afirmar la necesidad de aprendizajes ciudadanos que requieren de climas escolares favorables (Chamberlain et al., 2025), donde los docentes tienen el deber de propiciar la toma de decisiones como condición democrática (Ziemes, 2024). Las limitaciones del estudio implican el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo, ya que puede ampliarse para que tenga mayor representatividad; así como posibles sesgos de deseabilidad social que podrían reducirse con una mayor integración de otros instrumentos narrativos. Dados los nuevos requerimientos ministeriales de Colombia en formación emocional, las futuras investigaciones deberán asociar los esfuerzos de integración curricular desde los estándares con educación emocional no como un apéndice sino como parte actuante de los mismos de modo que no se reproduzcan problemáticas de resignificación curricular como las expuestas.

Agradecimientos

A las instituciones educativas que integran el núcleo educativo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín

Referencias Bibliográficas

Abril, A. y Peinado, M. (2023). Formación Inicial de Docentes en Comunidad de Aprendizaje para Facilitar el ABP. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 27(3), 1-20. https://doi.org.10.30827/profesorado.v27i3.21339

An, Y., Lee, Y., Oh, S. Y., & Lee, J. Y. (2024). How can young adults be civically engaged? The role of academic achievement standards in enhancing civic and social engagement in the case of South Korea. International Journal of Educational Development, 110, 103115. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103115

Artime, C. N., Menéndez, C. R., & Domínguez, J. L. B. (2021). Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria. Observar, (15), 1-19.

Asanza, D. M. A., Maldonado, L. M. R., Sarmas, I. C. M., Maldonado, M. M. A., Sarmas, E. M. M., & Lojan, D. C. M. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. Ciencia Latina Revista Cientifica Multidisciplinar, 9(2), 946-962. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901

Barrera, A. G. (2021). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. Praxis, 17(1), 99-110. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.4040

Berrio Peña, A. (2019). Resignificación pedagógica : reinvención de la educación. Revista Palobra yquot;Palabra Que obra&Quot;, 19(2), 256–269. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2547

Bohórquez, M. A. R., & Sosa, E. C. Q. (2022). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente. Revista sinergia, 1(12), 46-60. https://doi.org/10.54997/rsinergia.n12a4

Boontinand, V., & Forstenzer, J. (2024). Educating about, through and for human rights and democracy in uncertain times: The promise of the pedagogy of the community of philosophical inquiry. Educational Philosophy and Theory, 1-14. https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2444414

Borihantanachot, O., Mangkhang, C., Phujeenaphan, P., & Nantasri, C. (2024). Developing Learning Innovation of Digital Open Badge in Social Studies to Enhance Citizenship Characteristics of Secondary School Students. Journal of Curriculum and Teaching, 13(4), 55-70. https://doi.org/10.5430/jct.v13n4p55

Brett, P., Casey, J., & Nicolson, L. (2024). Exploring the political frontier in Australian schools: Bernsteinian insights on Civics and Citizenship education. Citizenship, Social and Economics Education, 23(3), 165-180. https://doi.org/10.1177/14788047241288722

Brummer, E. C., Clycq, N., & Vanhoof, J. (2025). Challenges of teaching affective citizenship education: Spatial, relational, and affective dimensions of citizenship education and their connections with discomfort. Teaching and Teacher Education, 156, 104907. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2024.104907

Chacón, L. J. R., Morales, G. E. R., Luna, A. C. P., Medina, J. H. C., & Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. Universidad y Sociedad, 14(S5), 681-691.

Chamberlain, K. A., Rarick, R., De Oliveira, J., Nelson, L. K., & Knowles, R. T. (2025). Civic education, school climate, and gender in Latin American countries: A path analysis using ICCS 2016 data. International Journal of Educational Research, 130, 102501. http://doi.org10.1016/j.ijer.2024.102501

Chia, Y. T., & Neoh, J. Y. (2024). Latent democratic potential: reflections on contemporary citizenship education in Singapore. Curriculum Perspectives, 1-13. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00270-x

Díaz Ortega, A.,& Muñoz Hernández, E. (2025). Proposal for curricular resignification in hybrid academic learning environments. International Refereed Journal of Engineering and Science, 14(3), 128-138.

Doecke, E., & Huo, S. (2024). Does the Australian school system and curriculum support young people to become active and informed citizens?. Curriculum Perspectives, 1-12. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00229-y

Esquivel, G. H., Hernández, P. A., & Cortéz, A. M. N. (2025). El Concepto de un Currículo y su Contenido desde su Epistemología y sus Realidades en la Educación. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 5(1), 3085-3115. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1038

Esquivel-Grados, J. T., Venegas-Mejía, C. P., Esquivel-Grados, M. N., & Gonzales-Benites, M. T. (2023). Las

muestras en investigaciones educativas. Un estudio de pertinencia y suficiencia en tesis de posgrado. HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades, 21(2), 355-369. https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5071

Evagorou, M., Vrikki, M., & Papanastasiou, E. (2023). Students' and teachers' voice on the outcomes of a citizenship education curriculum. Citizenship, Social and Economics Education, 22(2), 100-117. https://doi.org/10.1177/14788047231193917

Galeas, I. M., & Amaiquema, J. E. C. (2025). Del currículo prescrito y su impacto en la calidad educativa en contextos latinoamericanos. Runae, (13), 30-40. https://doi.org/10.70141/runae.13.1185

Garcés, V. H. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. Folios, (53), 19-30. https://doi.org/10.17227/folios.53-12906

Garrido Contreras, M., & Jiménez Morales, M. S. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. Sophia Austral, (26), 349-370.

Gimeno Sacristán , J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán , J. (2010). ¿Qué significa el currículo? Sinéctica No.34 Tlaquepaque ene./jun., 1-30.

Guerrero-Cuentas, Hilda R., Morales-Ortega, Yuneidis, Nuñez-Rios, Greys P., & Medina-Fonseca, Elias D.. (2020). Impacto de la resignificación de la práctica pedagógica investigativa y del currículo de graduados de pedagogía de instituciones de educación superior en Barranquilla-Colombia. Formación universitaria, 13(2), 29-38. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200029

Golledge, C. (2024). Shaping citizens: teachers enacting democratic education in the history classroom. Curriculum Perspectives, 1-12. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00239-w

González Zambrano, N., & Aravena Domich, M. (2025). Initial teacher training: a critical look at social (in)equality from the perspective of Dubet, Martuccelli and Rawls contributions. Scientific Journal T&E, 1(2), 58–79. https://doi.org/10.48204/3072-9653.7063

Hossain, Z. (2025). School librarians developing AI literacy for an AI-driven future: leveraging the AI Citizenship Framework with scope and sequence. Library Hi Tech News, 42(2), 17-21. https://doi.org/10.1108/LHTN-10-2024-0186

Humanez, C. G. (2024). Competencias Investigativas en Estudiantes de Media Académica: Aportes desde el enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 32(25), 82-102.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2025). Resultados examen Saber 11°. https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/resultados/

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2019). Prueba de Sociales y Ciudadanas Saber 11°. Marco de referencia para la evaluación. http://icfes.acendra.com.co/wp-content/uploads/2024/12/06_MARCO_SOCIALES.pdf

Japar, M., Casmana, A. R., Adha, M. M., & Fadhillah, D. N. (2024). Students' Perspectives on Civic Education through Digital Citizenship in The Virtual Era. European Journal of Educational Research, 13(1). https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.89

Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., & Cox, C. (2023). Liderazgo Educativo y Educación Ciudadana: Evidencia del Caso Chileno. REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3). https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001

Kankaraš, M. (2023). Assessment of Social and Emotional Skills in the OECD's SSES Study, Draft2Digital.

Knowles-Yánez, K. (2023). Service Learning that Engages Students in the Implementation of Children's Right to Participate in Community Decision Making. In Research, Advocacy, and Political Engagement (pp. 216-242). Routledge.

Komalasari, K., Abdulkarim, A., Saripudin, D., & Iswandi, D. (2024). Blended learning based on living values education for the development of students digital citizenship. Kasetsart Journal of Social Sciences, 45(4), 1229-1240. https://doi.org/10.34044/j.kjss.2024.45.4.16

Lazcarro, M. D. R. P., & Salvio, A. C. B. (2025). El Asesor de Inclusión: Un modelo educativo que impulsa políticas, culturas y prácticas inclusivas en la educación. Punto Cunorte, (20), e20234-e20234. https://doi.org/10.32870/punto.v11i20.234

López, A., Millán, C., & González, G. (2024). Implementation of citizenship education policies in a Chilean secondary school: The role of new leaders. Education Policy Analysis Archives, 32. https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585

López-Meseguer, R., & Aparicio-Hergueras, J. L. (2024). Student Participation and the Development of Citizenship Competence in School: Notes for Teacher Training. Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, 99(38.3), 271-288. https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.101939

Mayorga, R. (2024). Los Mejores Instrumentos para Formar Verdaderos Ciudadanos. Relaciones entre Pensamiento Histórico y Educación Ciudadana en el Currículum Chileno (1990-2023). Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 13(2), 115-132. https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007

Matthieu, J., & Junius, N. (2024). Educationally Tracked Democratic Equalizers: How Citizenship Education Moderates the Effect of a Political Home Environment on Internal Political Efficacy Across Educational Tracks. Political Behavior, 1-23. https://doi.org/10.1007/S11109-024-09930-0

Méndez, R. E. D., Córdova, K. E. G., & Camaqui, D. V. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (60), 1-21. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-007

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Guía de orientación Saber 11°. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Guia-de-orientacion-saber-11-2017-2.pdf

Mollo, S. E. C. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016

Moromenacho, E. G. P., Aldaz, M. F. S., & Guaman, G. Y. M. (2023). COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA ENSEÑANZA ACADÉMICA DENTRO DEL ÁMBITO DE PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS. Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa, 8(02), 14-14. https://doi.org/10.24133/RCSD.VOL08.N02.2023.04

Moyo, M. D., & Namphande, P. N. (2024). Implementing learner-centred approaches for sustainable futures in the teaching of social studies in Malawian secondary schools. Southern African Journal of Environmental Education, 40. https://doi.org/10.4314/sajee.v40si1.08

Nah, D., Lim, L. Y., Anwar, N. D., & Sim, J. B. Y. (2025). Moulding student mental health in Singapore's Character and Citizenship Education: projected pedagogic identities. Pedagogy, Culture & Society, 33(1), 305-328. https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2260390

Núñez-Rueda, S. N., Tolosa, H. A. M., & García, L. A. P. (2024). Formación de Competencias Ciudadanas. Análisis de experiencias significativas en Colombia. Cultura Educación Sociedad, 15(1), e03364108-e03364108. https://doi.org/10.17981/culteducsoc.15.1.2024.4108

Ordoñez-Pacheco, A. F. (2025).Metodología académica con aplicación a las investigaciones sociales: enfoques, tipos, métodosy diseños.Revista Sociedad & Tecnología, 8(2), 335-357. DOI: https://doi.org/10.51247/st.v8i2.484

Pardo, E. D. C. V., Pardo, E. D. C. V., Medina, E. F. C., & Vivanco, K. G. A. (2025). Innovaciones pedagógicas para la educación artística: una revisión sistemática. CONECTIVIDAD, 6(3), 106-120. https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i3.255

Patiño, R. G. L. (2024). Learning and democratic culture in school: a theoretical and methodological approach. Revista Brasileira de Educação, 29. https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290125

Peña, M. A. G., Flores, R. A. R., & Vera, E. P. (2025). Práctica docente con Artes, Ciencia y Tecnología: el camino hacia la educación transdisciplinar. Opuntia Brava, 17(1), 348-366.

Pérez-Vargas, J. J., Beltrán, G. A. M., & Guzmán, C. J. M. (2025). Resignificación de la educación política en

Colombia desde la perspectiva docente. Educación y Humanismo, 27(48), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.7535

Pimenta, C. C. D. C., & Calderón, J. A. G. (2023). El aprendizaje basado en proyectos: una modalidad facilitadora del éxito escolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 3704-3731. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606

Pozuelos Estrada, F. J., & García Prieto, F. J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. Investigación en la Escuela, 100, 37-54. : https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04

Pulgarín, J. J. H. (2020). Apropiación participativa de competencias ciudadanas como aprendizajes para la vida: una alternativa de innovación curricular. Dominio de las Ciencias, 6(1), 47-72. I: http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i1.1345

Pulgarín, J. J. H. (2025). Desarrollo cognitivo y movilización cultural desde la formación en habilidades sociales y emocionales. Actualidades Investigativas en Educación, 25(1), 1-24. https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60552

Quiroz, L. C. S., Tayupanta, S. G. N., Ramos, A. E. R., Pérez, A. E. V., & Quinga, K. E. R. (2024). Innovación en el Aula: Estrategias de Aprendizaje Basadas en Proyectos para Fomentar la Creatividad en Estudiantes de Secundaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 2964-2985. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15063

Robayo, A. D. R. P., Felicetti, V. L., & Vicenzi, V. B. (2024). Educación y globalización en la escuela a partir de la interdisciplinariedad. Educação, 47(1). https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.46341

Ron Vaca, P. (2025). Adaptaciones curriculares significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. Revista InveCom, 5(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.13381924

Sánchez, D. D. D., & Barreto, R. G. (2024). La encuesta como instrumento de recolección de datos, confiabilidad y validez en investigación científica. Revista de ciencias empresariales, tributarias, comerciales y administrativas, 3(2), 94-107.

Schneider, J., Soto-Shed, E., & McGovern, K. (2023). Teaching students to be skilled citizens. Phi Delta Kappan, 104(8), 47-51. https://doi.org/10.1177/00317217231174713

Schulte, M. (2024). The role of community service-learning in international schools: a marginalized approach?. Journal of Research in International Education, 23(3), 207-223. https://doi.org/10.1177/14752409241302397

Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). IEA international civic and citizenship education study 2022 assessment framework (p. 133). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4

Schutte, B. G., Bayram, D., Vennix, J., & van der Veen, J. (2025). Exploring the implementation of challenge-based learning for sustainability education in Dutch secondary education: teachers' experiences. Environmental Education Research, 1-26. https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2458723

Silva, W. S., & Nunes, M. L. F. (2023). Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a ressignificação. Movimento, 29, e29008. https://doi.org/10.22456/1982-8918.124717

Sim, J. B. Y., & Kho, E. M. (2024). Social studies and citizenship education in Singapore: Towards a progressive orientation. Citizenship Teaching & Learning, 19(2), 133-152. https://doi.org/10.1386/ctl_00154_1

Smith, B., Neoh, J. Y., McDowall, A., & Kim, E. J. A. (2024). Preparing teachers for critical global and democratic practice: shifting inquiries into the teaching of democracy and global citizenship in teacher education. Curriculum Perspectives, 1-12. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00235

Socarrás, G. P. M. (2024). Competencias ciudadanas del docente para el desarrollo académico de los estudiantes. Revista Latinoamericana Ogmios, 4(9), 44-57. https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.089

Soto, G. M. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. Revista realidad educativa, 3(2), 121-145. https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300

Torres, J. D. F., & Giraldo, M. C. B. (2024). El Currículo como Eje de la Formación Educativa: Análisis de las Tendencias Curriculares y su Resignificación. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(2), 2716-2733.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10707

Trelles, L. A., & Olivo, D. F. (2023). Educación holística a través de las artes:¿ Es posible desarrollar estrategias educativas utilizando las artes como un medio en el proceso enseñanza-aprendizaje?. Revista de Investigación y Pedagogía del Arte, (14). https://doi.org/10.18537/ripa.14.04

Trejos-García, C. F. (2022). Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización. Educación y Ciudad, (42), 167-180. https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2686

van der Walt, J. L., Potgieter, F. J., & Wolhuter, C. C. (2024). Forming learners through citizenship education to recognise and counter lawlessness in their surroundings. Koers, 89(1), 1-14. https://doi.org/10.19108/koers.89.1.2458

Vásquez-Espinoza, B., Galaz-Ruiz, A., & Arancibia-Herrera, M. (2024). Hacia una convivencia democrática: El desafío de repensar ciudadanamente la formación y gestión de dos escuelas chilenas. Revista Electrónica Educare, 28(3), 1-20. https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18478

Worku, M. Y. (2024). Examining the instructional process of citizenship education in Ethiopia: The case of secondary schools in the Amhara state. Education, Citizenship and Social Justice, 17461979241274773. https://doi.org/10.1177/17461979241274773

Ziemes, J. F. (2024). Measuring and explaining political tolerance among adolescents: insights from the International Civic and Citizenship Education Study 2016. Large-scale Assessments in Education, 12(1), 17.https://doi.org/10.1186/s40536-024-00206-x

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
ISSN: L3070-7927
Publisher: University of Technology and Education
Vol. 1, No.1, 23-35, 2026

ORIGINAL

Uso de inteligencia artificial generativa en la práctica docente del colegio aurelio martínez mutis de puente nacional santander, Colombia

Use of generative artificial intelligence in the teaching practice at the aurelio martínez mutis high school in puente nacional, santander, Colombia

Elkin Hair Luengas Alza[1]

[1] Elkin Hair Luengas Alza. elkin-h.luengas-a@up.ac.pa. Universidad de Panamá

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.113

Correo del autor:

[1]elkin-h.luengas-a@up.ac.pa

Fecha de recepción:
13/12/2025
Fecha de aceptación:
30/01/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio cualitativo orientado a identificar los parámetros iniciales para la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el colegio Aurelio Martínez Mutis, ubicado en el área rural del departamento de Santander, Colombia. El objetivo del estudio fue describir cómo la incorporación ética y pedagógica de la IAG incide en la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como en la configuración de nuevas competencias docentes y desafíos epistemológicos en el ámbito educativo. Desde una perspectiva hermenéutica interpretativa, el estudio se desarrolló con la participación de 18 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando entrevistas semiestructuradas y grupos focales como técnicas de recolección de información. Los resultados evidencian que los docentes reconocen la IAG como un mediador cognitivo con potencial para favorecer la creatividad, la eficiencia y la personalización del aprendizaje. No obstante, también manifiestan preocupaciones asociadas a su uso instrumental, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación ética y la alfabetización digital crítica. Se concluye que la integración de la IAG en contextos educativos requiere ser orientada desde una pedagogía crítica y humanista, sustentada en procesos reflexivos que promuevan una práctica educativa transformadora. En este sentido, se recomienda fortalecer la formación docente, establecer lineamientos éticos institucionales y ampliar la investigación en el campo de la IAG aplicada a la educación.

Palabras clave: nteligencia artificial generativa, práctica docente, ética digital, innovación educativa, alfabetización tecnológica.

Citar Como: Uso de inteligencia artificial generativa en la práctica docente del colegio aurelio martínez mutis de puente nacional santander, colombia. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.113

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This article presents the results of a qualitative study aimed at identifying the initial parameters for the integration of generative artificial intelligence (GAI) at the Aurelio Martínez Mutis school, located in a rural area of the department of Santander, Colombia. The objective of the study was to describe how the ethical and pedagogical incorporation of GAI affects the transformation of teaching and learning practices, as well as the configuration of new teaching skills and epistemological challenges in the educational field. From an interpretive hermeneutic perspective, the study was conducted with the participation of 18 teachers, selected through non-probabilistic convenience sampling, using semi-structured interviews and focus groups as data collection techniques. The results show that teachers recognize GAI as a cognitive mediator with the potential to promote creativity, efficiency, and personalization in learning. However, they also express concerns about its instrumental use, highlighting the need to strengthen ethical training and critical digital literacy. It is concluded that the integration of GAI in educational contexts needs to be guided by a critical and humanistic pedagogy, supported by reflective processes that promote transformative educational practice. In this regard, it is recommended to strengthen teacher training, establish institutional ethical guidelines, and expand research in the field of GAI applied to education.

Keywords: generative artificial intelligence, teaching practice, digital ethics, educational innovation, digital literacy.

Introducción

La IAG se ha incorporado de manera acelerada en múltiples ámbitos de la vida contemporánea, con efectos visibles en los sistemas productivos, comunicativos y educativos. En el campo educativo, su presencia trasciende el espacio del aula y se proyecta hacia la vida cotidiana siendo una tecnología capaz de producir textos, imágenes, sonidos y códigos a partir de modelos avanzados de aprendizaje automático (Bommasani et al., 2021). Esta capacidad no solo amplía las posibilidades técnicas de apoyo a la enseñanza, sino que introduce transformaciones profundas en la manera en que se conciben el conocimiento, la creatividad y la interacción entre sujetos humanos y sistemas algorítmicos.

A diferencia de tecnologías educativas previas, la IAG no se limita a almacenar o transmitir información. Su funcionamiento se basa en procesos de generación, recombinación y simulación de conocimiento, lo que redefine las dinámicas tradicionales de producción intelectual en contextos escolares. En este escenario, emergen nuevas formas de cognición distribuida y de creatividad asistida, en las que el aprendizaje se configura como una actividad mediada por artefactos inteligentes. Estas transformaciones obligan a repensar el papel de la mediación pedagógica, así como las condiciones éticas y epistemológicas que orientan el uso de tecnologías generativas en la educación.

Históricamente, la integración de la tecnología en los sistemas educativos ha sido un proceso desigual y progresivo. Desde la introducción de las primeras computadoras educativas en la década de 1980, pasando por la expansión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a finales del siglo XX, hasta la aparición reciente de la IAG, la escuela ha debido ajustar sus prácticas pedagógicas de manera constante. Sin embargo, estos procesos de adaptación no siempre han estado acompañados de reflexiones pedagógicas profundas. Popenici y Kerr (2017) sostienen que la IAG inaugura una nueva etapa de la educación digital, en la medida en que supera la automatización de tareas para incidir directamente en la interacción didáctica y en la toma de decisiones pedagógicas. En consecuencia, la IAG introduce desafíos que no son únicamente técnicos, sino también éticos y epistemológicos.

En América Latina, y particularmente en Colombia, la incorporación de la IAG se encuentra condicionada por brechas estructurales relacionadas con la conectividad, el acceso a dispositivos digitales, la formación docente y la infraestructura tecnológica. De acuerdo con la UNESCO (2021), solo una parte reducida de los sistemas educativos de la región dispone de políticas claras que orienten el uso pedagógico y ético de estas tecnologías. Esta ausencia normativa amplía la distancia entre la disponibilidad técnica de la IAG y su apropiación educativa significativa. Las desigualdades se profundizan en los contextos rurales, donde las limitaciones socioeconómicas y de acceso a internet restringen la implementación de prácticas innovadoras mediadas por tecnologías emergentes.

En este marco, la motivación del estudio surge de la necesidad de comprender cómo los docentes resignifican su práctica pedagógica frente al uso

emergente de la IAG. La pregunta que orienta la investigación es la siguiente: ¿cómo están configurando los docentes colombianos, en particular los de las instituciones públicas del municipio de Puente Nacional, Santander, sus prácticas pedagógicas en relación con la IAG? La selección de este territorio responde a la coexistencia de contextos rurales y urbanos que reflejan tensiones entre los discursos globales sobre innovación tecnológica y las realidades educativas locales. Estas tensiones permiten observar cómo los docentes negocian, adaptan o cuestionan el uso de la IAG desde su experiencia profesional y su conocimiento pedagógico.

Aunque la IAG comienza a emplearse en actividades como la planificación de clases, la elaboración de materiales didácticos y el apoyo a la evaluación, diversos estudios advierten que, en las fases iniciales de adopción, su uso suele concentrarse en funciones instrumentales (Sandoval Ovando, 2018). Esta tendencia limita su potencial transformador y plantea interrogantes sobre su capacidad para promover procesos de pensamiento crítico, autonomía docente y reflexión pedagógica. En este sentido, el uso de la IAG no garantiza por sí mismo la innovación educativa, sino que depende de los criterios pedagógicos y éticos que orientan su integración.

Frente a esta problemática, el presente estudio se propuso comprender cómo emergen y se configuran ciertos criterios en el uso de la IAG dentro de la práctica docente. El propósito general fue analizar las implicaciones de estos criterios en la construcción de nuevas formas de concebir la enseñanza en contextos educativos innovadores. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de transitar de un uso mecánico de la IAG hacia una integración reflexiva, situada y éticamente fundamentada, que fortalezca la autonomía pedagógica y la actitud crítica del profesorado. Para ello, se definieron cuatro objetivos específicos: comprender el significado de los criterios emergentes en la elaboración de guías o prompts; analizar su relación con la dimensión ética del uso de la IAG; explorar su articulación con la planificación escolar; e interpretar su papel en la configuración de prácticas educativas innovadoras.

Finalmente, el estudio se fundamenta en un enfoque fenomenológico e interpretativo (Merriam, 2009), orientado a comprender la experiencia vivida de los docentes cuando la IAG comienza a incorporarse como recurso educativo. A través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y procesos de triangulación teórica, se buscó identificar discursos, tensiones y significados asociados a las relaciones sociotécnicas que emergen en la práctica pedagógica. En consecuencia, este trabajo no pretende ofrecer soluciones técnicas cerradas, sino aportar a la construcción de un marco teórico emergente que oriente el uso ético, crítico y creativo de la IAG en la educación pública colombiana.

Uso de la inteligencia artificial generativa en educación

El desarrollo de las ciencias cognitivas durante las décadas de 1980 y 1990 marcó un punto de inflexión en la comprensión de los procesos de aprendizaje. Este periodo supuso el paso desde modelos centrados en el automatismo de respuestas hacia enfoques que privilegiaron la comprensión, la adaptabilidad y la metacognición. Como resultado, comenzaron a configurarse entornos de aprendizaje interactivos que reconocen al sujeto como agente activo en la construcción del conocimiento. En el contexto latinoamericano, este tránsito se consolidó de manera más lenta debido a brechas tecnológicas y desigualdades estructurales persistentes, aunque con un interés académico progresivo en su potencial pedagógico (Coicaud, 2020).

Desde esta evolución conceptual, la incorporación de la IAG en educación se desplazó gradualmente de una lectura instrumental hacia una perspectiva más dialógica y relacional. En particular, la IAG dejó de concebirse únicamente como una herramienta de apoyo para convertirse en un entorno cognitivo emergente. Ahmad et al. (2021) señalan que ciertas tecnologías inteligentes funcionan como agentes cognitivos capaces de generar escenarios de aprendizaje dinámicos, lo que implica una reorganización de las relaciones entre conocimiento, mediación y agencia pedagógica.

El auge contemporáneo de la IAG sitúa a la educación en una encrucijada epistemológica. Estas tecnologías no solo automatizan tareas previamente realizadas por humanos, sino que también producen conocimiento, proponen soluciones creativas y amplían los horizontes del aprendizaje formal. Según Calvo et al. (2022), esta capacidad autónoma de generación de contenido convierte a la IAG en un factor disruptivo dentro de los sistemas educativos. En este contexto, el rol del docente se redefine, pasando de la transmisión de contenidos a la mediación epistemológica, entendida como la orientación crítica del proceso de construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva técnica, la IAG se inscribe en la metáfora del conocimiento automatizado. Su funcionamiento se sustenta en modelos de redes neuronales profundas y arquitecturas transformadoras, entrenadas a partir de grandes volúmenes de datos (Amazon Web Services, 2010). En el ámbito educativo, estas tecnologías permiten la personalización de contenidos, el desarrollo de simulaciones interactivas y la provisión de retroalimentación adaptativa. Tales aplicaciones favorecen un acceso más flexible y

contextualizado al conocimiento. No obstante, como advierten Cruz et al. (s. f.), esta automatización también introduce riesgos pedagógicos y epistemológicos, entre ellos la delegación acrítica de la autoridad cognitiva a sistemas algorítmicos. Frente a este escenario, se vuelve imprescindible reconfigurar los vínculos entre conocimiento, tecnología y autoridad pedagógica, reforzando el papel del docente como mediador ético y garante del sentido educativo.

En el plano epistemológico, el constructivismo constituye un marco central para interpretar el aprendizaje mediado por la IAG. Piaget (1975) y Bruner (2001) conciben el conocimiento como una construcción activa que emerge de la interacción entre el sujeto y su entorno. Desde esta perspectiva, la IAG puede entenderse como un entorno simbólico ampliado que enriquece la experiencia cognitiva del aprendiz. El estudiante deja así de ser un receptor pasivo y asume un rol activo como coautor de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, Freire (1997) advierte que toda mediación tecnológica debe estar orientada por una conciencia crítica, de modo que la incorporación de la IAG no derive en prácticas acríticas ni en la pérdida del carácter emancipador de la educación.

Complementariamente, el conectivismo (Siemens, 2005) ofrece un marco conceptual para comprender el aprendizaje en contextos altamente digitalizados. Desde este enfoque, el conocimiento se distribuye entre personas, dispositivos y sistemas inteligentes, y se construye a través de redes dinámicas de interacción. La IAG puede interpretarse, entonces, como un nodo activo dentro de una ecología de aprendizaje en constante reconfiguración. En este entramado, docentes, estudiantes, algoritmos y comunidades participan en la producción colectiva de conocimiento. Castañeda et al. (2020) subrayan que la educación contemporánea requiere repensar los ecosistemas digitales como espacios de agencia distribuida y cooperación entre inteligencias humanas y artificiales.

El concepto de aprendizaje aumentado amplía estos enfoques al integrar de manera explícita la cognición humana con la IAG. Leal (2021) sostiene que los sistemas inteligentes pueden potenciar la reflexión, la creatividad y el pensamiento complejo, siempre que su uso esté mediado por una pedagogía de orientación humanista. Desde esta perspectiva, la IAG se concibe como una extensión simbiótica de la mente humana, capaz de ampliar la memoria, la imaginación y la capacidad analítica. Al mismo tiempo, esta interacción plantea interrogantes sobre los límites de la autonomía cognitiva y sobre la naturaleza misma del aprendizaje en entornos mediados por tecnologías inteligentes.

La relación entre tecnología, sujeto y conocimiento incorpora, de manera inevitable, una dimensión ética y ontológica. Cárdenas (2023) señala que el uso educativo de la IAG implica responsabilidades éticas vinculadas a la transparencia de los modelos algorítmicos, la protección de los datos personales y la equidad en el acceso a la información. Desde una perspectiva ontológica, Coicaud (2020) advierte que la interacción con sistemas inteligentes transforma la concepción del sujeto educativo, que ya no aprende únicamente en relación con otros humanos, sino también con entidades tecnológicas. Este escenario demanda el desarrollo de una pedagogía orientada a la alfabetización digital crítica, que permita a los aprendices comprender y cuestionar las lógicas que subyacen al funcionamiento de la IAG.

En síntesis, la reflexión epistemológica sobre la IAG exige superar dicotomías tradicionales como tecnología y pedagogía, automatización y pensamiento crítico, o razón y creatividad. Como sostienen Calvo et al. (2022), el debate no se centra en la presencia o ausencia de la IAG en la escuela, sino en la construcción de condiciones éticas, epistemológicas y didácticas que orienten su integración responsable. En este marco, la educación del siglo XXI se configura como un espacio de convergencia entre inteligencia humana e IAG, en el que el conocimiento emerge de la interacción constante entre técnica, conciencia y mediación pedagógica, reafirmando el rol del docente como creador de sentido en la era digital.

La práctica docente en el contexto de la IAG

La práctica docente en el contexto de la IAG se configura como una práctica reflexiva que articula conocimiento pedagógico, mediación tecnológica y juicio ético. En este escenario, el docente deja de ocupar un rol centrado en la transmisión de contenidos para asumir una función de colaboración crítica con la tecnología. Esta transformación no implica la pérdida de la intencionalidad educativa, sino su resignificación en un entorno mediado por sistemas inteligentes. Desde esta perspectiva, la incorporación de la IAG no puede entenderse como una innovación meramente instrumental, sino como una reconfiguración epistemológica de la enseñanza (Tardif, 2004).

En este marco, la IAG opera como un mediador simbólico que exige del docente un dominio consciente del lenguaje, del contexto educativo y de la dimensión ética inherente a la acción pedagógica. La práctica docente se convierte así en un espacio de síntesis entre saberes profesionales, curriculares y experienciales, en el que la tecnología no sustituye la reflexión pedagógica, sino que la interpela y la amplifica. Esta mediación demanda una toma de decisiones constante sobre el sentido formativo de los usos tecnológicos y sus

implicaciones en los procesos de aprendizaje.

En coherencia con lo anterior, la capacidad de formular preguntas, instrucciones o estímulos adecuados adquiere un valor central como competencia pedagógica. No se trata únicamente de dominar aspectos técnicos relacionados con lenguajes computacionales, sino de traducir intenciones educativas en consignas que preserven el sentido didáctico y epistemológico de la enseñanza. Bruner (2001) sostiene que el pensamiento humano está mediado simbólicamente; en la interacción con la IAG, esta mediación adopta un carácter dialógico. El docente formula hipótesis pedagógicas, el sistema genera respuestas y el educador reinterpreta los resultados para restituirles significado educativo. En este proceso, la precisión lingüística, la coherencia conceptual y la adecuación al nivel cognitivo de los estudiantes se convierten en condiciones esenciales para un uso pedagógico pertinente de la tecnología.

Desde esta misma perspectiva, el uso educativo de la IAG requiere el desarrollo de competencias digitales críticas que superen las habilidades operativas básicas. Castañeda et al. (2020) señalan que la educación digital contemporánea debe sustentarse en una alfabetización tecnológica integral, que articule ética, creatividad y pensamiento crítico. La alfabetización digital implica, por tanto, la capacidad de analizar sesgos algorítmicos, cuestionar la fiabilidad de la información generada y promover una actitud crítica frente a los contenidos producidos por sistemas automatizados. De manera complementaria, Leal (2021) subraya que el propósito de la educación en entornos digitales no es fomentar la dependencia tecnológica, sino propiciar el aprendizaje con y a través de la tecnología, desde una relación reflexiva, intencionada y éticamente orientada.

En este contexto, la mediación docente se resignifica como una práctica de juicio pedagógico. El docente no solo facilita el acceso a la información, sino que orienta su interpretación, resignificación y aplicación en situaciones educativas concretas. Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje se construye mediante procesos de mediación cultural; en entornos digitales, esta mediación se materializa a través de algoritmos que funcionan como nuevas herramientas simbólicas. Esta complejidad incrementa la responsabilidad pedagógica del docente, quien debe equilibrar la promoción de la autonomía del estudiante con la provisión de orientaciones éticas que eviten que la automatización reemplace la reflexión crítica.

Desde esta perspectiva ampliada, la planificación escolar adquiere nuevos significados. Carriazo et al. (2020) conciben la planificación como un proceso de anticipación que articula objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. En este marco, la IAG puede constituirse en un apoyo relevante para la estructuración de secuencias didácticas, el diseño de materiales adaptativos y la diversificación de estrategias pedagógicas. No obstante, su uso requiere la presencia constante de la revisión humana como filtro epistemológico. Como advierten Fullan (2001) y Freire (1997), la innovación educativa solo adquiere sentido cuando se sustenta en la reflexión crítica y en un propósito formativo claramente definido.

En relación con lo anterior, la IAG ofrece oportunidades para transformar modelos pedagógicos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques más participativos y dinámicos. Calvo et al. (2022) señalan que su potencial pedagógico reside en la capacidad para favorecer la exploración, el pensamiento crítico y los procesos de pensamiento divergente. El uso de sistemas generativos puede facilitar la simulación, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y el aprendizaje basado en retos, siempre que el docente preserve la intencionalidad formativa y el acompañamiento ético. En este sentido, la innovación no se encuentra en la herramienta en sí, sino en su articulación con una pedagogía crítica, significativa y contextualizada.

A partir de estos planteamientos, se evidencia una transformación sustantiva del rol docente. Coll (2021) sostiene que el profesorado contemporáneo actúa como diseñador de experiencias de aprendizaje más que como transmisor de información. Este cambio implica asumir un rol orientador, reflexivo y colaborativo, en el que la interacción con la IAG se configura como un ejercicio de coautoría cognitiva. Luna (2015) destaca que el futuro del aprendizaje depende de la capacidad de integrar tecnologías emergentes desde proyectos educativos éticos y humanistas. En este sentido, el docente mediador garantiza el equilibrio entre la racionalidad técnica y la sensibilidad pedagógica, preservando el carácter humanista de la educación en contextos altamente tecnologizados.

En síntesis, la práctica docente en la era de la IAG debe concebirse como un proceso de reinvención permanente. No se trata de sustituir el conocimiento pedagógico por la lógica del código, sino de ampliar los horizontes de la enseñanza mediante una colaboración crítica entre inteligencias humanas y artificiales. Como afirma Freire (1997), educar es un acto de creación y libertad. En el contexto de la IAG, el aprendizaje emerge cuando esta libertad se ejerce para cuestionar, resignificar y recrear el conocimiento. De este modo, la educación del siglo XXI se configura como un espacio en el que la tecnología se humaniza y se reafirma la agencia docente desde la ética profesional, el pensamiento

crítico y la autonomía pedagógica.

Método

El estudio se desarrolló en el Colegio Aurelio Martínez Mutis, una institución educativa pública de carácter rural ubicada en el municipio de Puente Nacional, en el departamento de Santander, Colombia. La institución atiende los niveles de educación básica y media, y su población estudiantil proviene mayoritariamente de contextos rurales y semiurbanos. Estas condiciones se caracterizan por limitaciones en la conectividad y en el acceso a recursos tecnológicos, factores que inciden de manera directa en las posibilidades de integración pedagógica de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial generativa (IAG).

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo-hermenéutico, cuyo propósito es comprender la realidad educativa a partir de las experiencias, significados y narrativas de los sujetos implicados. Merriam (2009) señala que la hermenéutica educativa se orienta a interpretar las construcciones de sentido que emergen en los contextos humanos, más que a establecer relaciones causales entre variables. En coherencia con este enfoque, el paradigma permitió abordar la interacción entre docentes y tecnología como un fenómeno social, cultural y discursivo, en el cual los educadores construyen marcos de referencia propios sobre el uso pedagógico de la IAG. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibió como un proceso dialógico, en el que el investigador asumió un rol mediador entre los discursos de los participantes y la interpretación teórica de sus significados. Así, el proceso investigativo se entendió como un ejercicio reflexivo de comprensión y reinterpretación de la realidad vivida por los docentes en relación con la IAG en el aula.

En correspondencia con este posicionamiento epistemológico, el diseño de la investigación fue de tipo descriptivo e interpretativo. Su propósito fue identificar y analizar los criterios emergentes asociados al uso pedagógico de la IAG. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que los diseños descriptivos en la investigación cualitativa permiten detallar las características, dinámicas y patrones de los fenómenos estudiados, mientras que la interpretación posibilita vincular dichas descripciones con categorías conceptuales. Para la recolección de información se emplearon técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, las cuales facilitaron la obtención de datos ricos en matices y favorecieron la expresión libre de percepciones, experiencias y valoraciones por parte de los participantes. Los instrumentos fueron diseñados a partir de los objetivos específicos del estudio y validados mediante juicio de expertos, lo que garantizó su coherencia teórica y pertinencia metodológica. Esta articulación permitió contrastar las narrativas individuales con los consensos colectivos, fortaleciendo la validez interna del proceso analítico.

En cuanto a la selección de los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, adecuado para estudios cualitativos de carácter exploratorio e interpretativo, en los que se privilegia la profundidad del análisis y la comprensión de las experiencias de los sujetos por encima de la representatividad estadística (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La muestra estuvo conformada por dieciocho docentes del Colegio Aurelio Martínez Mutis, quienes participaron de manera voluntaria en el estudio.

Los docentes pertenecían a diversas áreas del conocimiento, entre las que se incluyeron Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Ética y Valores, Tecnología e Informática y Educación Artística. Esta diversidad disciplinar permitió recoger perspectivas heterogéneas sobre el uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa (IAG), enriqueciendo el análisis de los criterios emergentes desde distintos campos de práctica educativa.

En relación con la distribución por sexo, la muestra estuvo integrada por once mujeres y siete hombres. En cuanto a los niveles educativos atendidos, los participantes se desempeñaban en educación básica primaria, básica secundaria y media, lo que posibilitó analizar el uso de la IAG en distintos momentos del proceso formativo y con estudiantes de diferentes niveles de desarrollo cognitivo.

La experiencia profesional de los docentes oscilaba entre cinco y veinticinco años de ejercicio, lo que permitió incluir tanto trayectorias consolidadas como experiencias docentes más recientes. Como criterio de inclusión, se consideró que los participantes hubieran tenido una experiencia mínima previa en el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en su práctica pedagógica, ya fuera en actividades de planificación, elaboración de materiales didácticos, apoyo a la evaluación o diseño de actividades de aprendizaje. Asimismo, se tuvo en cuenta su disposición a reflexionar críticamente sobre dicho uso y a participar en entrevistas y grupos focales.

Como criterios de exclusión se establecieron la ausencia de cualquier experiencia previa con herramientas de IAG y la imposibilidad de participar en las sesiones de recolección de información. Estos criterios permitieron asegurar que los discursos analizados se sustentaran en prácticas reales y experiencias concretas, fortaleciendo la validez

interpretativa del estudio.

Respecto al análisis de la información, el proceso interpretativo se desarrolló mediante la técnica de análisis de contenido, siguiendo las orientaciones de Bardin (2002) y Merriam (2009). Este procedimiento permitió organizar, categorizar y relacionar los datos empíricos con los constructos teóricos del estudio. Se realizó un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, orientado a la identificación de categorías emergentes vinculadas con la formulación de prompts, el uso ético de la IAG, la innovación educativa y la transformación del rol docente. Posteriormente, se llevó a cabo una triangulación teórica y metodológica (Flick, 2015), integrando la información proveniente de las distintas técnicas de recolección. Este procedimiento fortaleció la credibilidad y consistencia de los hallazgos. En consecuencia, el análisis no solo permitió describir las prácticas docentes relacionadas con la IAG, sino también comprender los marcos epistemológicos, éticos y pedagógicos que orientan sus decisiones, ofreciendo una interpretación profunda del fenómeno educativo en su complejidad contemporánea.

Desarrollo y discusión

El análisis de la información se llevó a cabo mediante análisis de contenido cualitativo, con el apoyo del software Atlas.ti (versión 9). La unidad de análisis estuvo constituida por fragmentos significativos del discurso, correspondientes a citas textuales extraídas de las transcripciones de las entrevistas y los grupos focales. La unidad de contexto, por su parte, estuvo conformada por cada entrevista o sesión grupal considerada en su totalidad. Este criterio permitió interpretar los significados emergentes sin perder la coherencia discursiva de cada participante.

El proceso de codificación se desarrolló en tres fases complementarias. En primer lugar, se realizó una codificación abierta, orientada a la identificación inicial de conceptos emergentes presentes en los discursos docentes. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación axial, centrada en la agrupación y relación de los códigos en categorías analíticas más amplias. Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar dichas categorías en redes semánticas, facilitando la interpretación de los patrones discursivos y de las relaciones conceptuales entre los principales ejes del estudio.

En coherencia con este procedimiento analítico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales, guiadas por un guion organizado en cuatro ejes temáticos: (a) experiencias previas con el uso de la inteligencia artificial generativa; (b) criterios pedagógicos para su integración en la planificación y en el aula; (c) consideraciones éticas y académicas asociadas a su uso; y (d) percepciones sobre el impacto de la IAG en el rol docente. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre cuarenta y sesenta minutos y se realizaron tanto de manera presencial como virtual, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes. Entre las preguntas orientadoras se incluyeron: “¿De qué manera utiliza herramientas de IAG en su práctica docente?” y “¿Qué criterios considera relevantes para un uso pedagógico y ético de estas tecnologías en el aula?”.

De manera complementaria, se desarrollaron dos grupos focales, cada uno conformado por entre seis y ocho docentes. El propósito de estas sesiones fue profundizar y contrastar colectivamente las percepciones individuales recogidas en las entrevistas. Cada grupo focal tuvo una duración aproximada de noventa minutos y fue moderado por el investigador principal, quien orientó la discusión a partir de los ejes temáticos del estudio. Para favorecer un clima de diálogo reflexivo y colaborativo, se establecieron reglas básicas de interacción, tales como el respeto por la palabra, la confidencialidad de las opiniones expresadas y la participación equitativa de los asistentes. Siguiendo a Merriam (2009), el análisis se desarrolló de manera inductiva, transitando desde los discursos de los docentes hacia la construcción teórica de criterios emergentes. Todas las categorías fueron interpretadas considerando la coocurrencia y las densidades semánticas identificadas en el corpus.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a comprender la configuración de la formulación de indicaciones pedagógicas, se evidenció una marcada preferencia por la precisión, la claridad y la contextualización en las instrucciones dirigidas a la IAG. Un docente señaló que “una instrucción mal redactada puede alterar completamente el sentido del aprendizaje, porque la herramienta responde exactamente a lo que uno le pide” (P3). El análisis de frecuencias y coocurrencias mostró una recurrencia significativa de códigos asociados con claridad sintáctica, nivel cognitivo del estudiante y contextualización pedagógica. Estos hallazgos indican que los docentes conciben la formulación de indicaciones como un acto de mediación pedagógica, más que como una operación técnica. En este sentido, la interacción con la IAG se interpreta como una práctica intencionada que exige dominio del lenguaje y conciencia didáctica.

Este resultado refuerza los planteamientos de Bruner (2001), quien sostiene que el lenguaje no solo comunica, sino que estructura la experiencia y el pensamiento. La asociación evidenciada en Atlas.ti entre precisión lingüística y pertinencia didáctica subraya que el uso de la IAG implica una acción epistémica y reflexiva dentro de la enseñanza, en la que el docente conserva

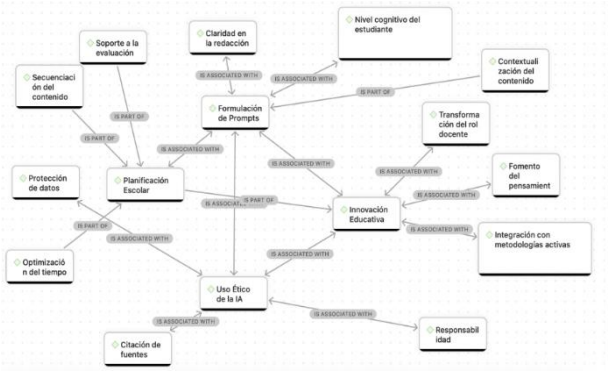
un rol activo en la construcción de sentido.

En cuanto al segundo objetivo específico, centrado en el análisis de las dimensiones éticas del uso de la IAG, emergieron tres subcategorías predominantes: protección de datos, transparencia en el uso de contenidos y responsabilidad docente. Los participantes manifestaron una conciencia explícita sobre la necesidad de resguardar la información de los estudiantes y de atribuir adecuadamente los contenidos generados mediante IAG, considerándolos principios de honestidad académica. Algunas reflexiones recurrentes evidenciaron este posicionamiento, como: "¿Por qué debería exigir a otros lo que no podría justificar en mí mismo?" o "No puedo esperar ética si ni siquiera cito lo que genera la herramienta". En consonancia con Cárdenas (2023), estos hallazgos sugieren que la ética en el uso de la IAG se comprende como una práctica situada, vinculada a la autonomía profesional y no únicamente como un conjunto de normas externas.

Respecto al tercer objetivo específico, orientado a analizar la articulación de los criterios emergentes con la planificación escolar, se observó que la mayoría de los docentes conciben la IAG como una herramienta de apoyo para la organización curricular y el diseño de materiales educativos. El análisis de frecuencia evidenció familias de códigos dominantes relacionadas con la secuenciación de contenidos, la optimización del tiempo y el apoyo a los procesos de evaluación. La densidad de las conexiones entre estos códigos refleja una visión compartida según la cual la IAG puede contribuir a mejorar la eficiencia pedagógica. No obstante, los docentes insistieron en la necesidad de mantener un control epistemológico sobre los productos generados. Como expresó uno de los participantes: "La IAG sugiere, pero yo decido; no conoce a mis estudiantes". Esta postura coincide con los planteamientos de Carriazo et al. (2020), quienes destacan el papel del docente como diseñador central de la práctica pedagógica.

Finalmente, en la Figura 1 se presenta la red final de categorías emergentes construida a partir del análisis realizado en Atlas.ti. Los nodos representan las categorías y subcategorías identificadas, mientras que las relaciones muestran los niveles de coocurrencia y asociación semántica entre los códigos. Esta visualización permite comprender la articulación entre la formulación de indicaciones pedagógicas, el uso ético de la IAG, la planificación escolar y la innovación educativa, así como su vinculación con la transformación del rol docente.

Figura 1. Red final de categorías emergentes



Nota. Elaborado por autor en Atlas.ti (2025)

En relación con el cuarto objetivo específico, orientado a interpretar el papel de la IAG en la innovación educativa, los hallazgos evidenciaron un desplazamiento progresivo hacia la incorporación de metodologías activas mediadas por tecnologías inteligentes. Entre las subcategorías predominantes se identificaron el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, la creación de materiales interactivos y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Estos enfoques fueron analizados mediante mapas psicológicos y redes semánticas construidas en Atlas.ti, lo que permitió profundizar en la organización conceptual de los significados atribuidos por los docentes.

En el marco del análisis con Atlas.ti, los mapas psicológicos se comprendieron como representaciones gráficas de los esquemas de sentido elaborados por los participantes. Las redes semánticas, por su parte, permitieron visualizar las relaciones de coocurrencia y densidad entre códigos y categorías. Este procedimiento facilitó la identificación de patrones discursivos emergentes. Los resultados mostraron una asociación consistente entre la IAG y el aprendizaje activo, lo que indica que los docentes interpretan esta tecnología como un recurso para dinamizar los procesos de enseñanza. Como señalan Calvo et al. (2022), la innovación educativa mediada por IAG adquiere sentido cuando favorece interacciones dialógicas y aprendizajes significativos. En coherencia con ello, durante los espacios de discusión colectiva se registraron expresiones como: "La IAG libera tiempo para que empieces a pensar más en cómo enseñar y no solo en qué enseñar".

De manera transversal, emergieron dos categorías adicionales: la percepción de la IAG como una oportunidad para fortalecer la autonomía profesional y, simultáneamente, como un desafío ético y formativo. El análisis de las relaciones entre las familias de códigos uso ético, planificación, innovación y rol docente evidenció una configuración sistémica en la que la tecnología funcionó como catalizador de la reflexión pedagógica. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Castañeda et al. (2020), quienes

sostienen que la transformación digital de la educación no se logra mediante la adopción acrítica de herramientas, sino a través de la resignificación de las prácticas docentes en contextos situados de aprendizaje. En consecuencia, los resultados mostraron un tránsito desde un uso predominantemente instrumental de la IAG hacia un uso más crítico, reflexivo y contextualizado.

Otro hallazgo relevante fue la identificación de tensiones entre la eficiencia operativa y la intencionalidad pedagógica. Los docentes valoraron la rapidez y el alcance de la IAG como apoyo a su labor, pero también manifestaron preocupaciones sobre el riesgo de superficialidad en los procesos de aprendizaje. Entre los códigos con mayor densidad semántica emergió la noción de dependencia tecnológica, expresada en afirmaciones como: “a veces es tan fácil que uno deja de pensar”. Esta tensión se articula con los planteamientos de Freire (1997), quien advierte que una educación desprovista de conciencia crítica puede derivar en prácticas mecánicas. En este sentido, el análisis subraya la necesidad de promover procesos de alfabetización tecnológica orientados no solo a la producción eficiente, sino al desarrollo del pensamiento reflexivo.

Asimismo, la categoría transformación del rol del docente presentó la mayor densidad semántica dentro del análisis, lo que evidencia la construcción de una identidad profesional en redefinición. Los participantes manifestaron sentirse más cercanos a roles como “facilitadores”, “mentores” o “curadores del conocimiento” que al de transmisores de contenidos. Este cambio resulta coherente con la visión de Coll (2021), quien concibe al docente contemporáneo como diseñador y articulador de experiencias de aprendizaje que integran dimensiones pedagógicas, tecnológicas y emocionales. En Atlas.ti, los nodos asociados al acompañamiento ético y a la autonomía profesional mostraron una alta coocurrencia, lo que sugiere que los docentes se reconocen como orientadores morales en el uso responsable de la tecnología, más allá del cumplimiento normativo.

El análisis integrador de las categorías condujo a la construcción de un modelo interpretativo que articula los criterios emergentes (formulación de indicaciones pedagógicas, ética digital, innovación educativa y transformación del rol docente) en torno a un núcleo central: la configuración de una pedagogía crítica para la era de la IAG. Este modelo dialoga con los planteamientos de Luna (2015), quien sostiene que el futuro del aprendizaje depende de su capacidad para integrar tecnologías desde un horizonte humanista. Desde esta perspectiva, la IAG no se concibe como un fin en sí misma, sino como una condición que permite revalorizar la práctica docente, fortalecer la autonomía pedagógica y consolidar una ética educativa orientada a la formación de sujetos críticos, creativos y responsables en la sociedad digital contemporánea.

En relación con la síntesis de los resultados, la Tabla 1 presenta los principales aportes teóricos sobre la IAG y la educación considerados en el análisis, los cuales funcionaron como referentes conceptuales para la construcción de las categorías analíticas del estudio. Asimismo, se sintetizan los resultados más relevantes en torno a dichas categorías. En primer lugar, la formulación de indicaciones pedagógicas se consolidó como una competencia de alto valor, al evidenciarse que los docentes comprenden este proceso como un ejercicio de mediación cognitiva que exige claridad conceptual, precisión lingüística y adecuación contextual. Esta comprensión se articuló estrechamente con la categoría uso ético de la IAG, en la que los participantes destacaron la protección de datos, la correcta atribución de contenidos y la responsabilidad profesional en el uso de tecnologías inteligentes, en consonancia con los planteamientos de Cárdenas (2023) y las orientaciones de la UNESCO (2023) sobre ética digital y ciudadanía tecnológica.

Tabla 1. Resultados desde categorías

Categoría emergente	Descripción analítica	Hallazgos principales
Formulación de prompts educativos	Hace referencia a la capacidad del docente para diseñar instrucciones precisas, contextualizadas y alineadas con objetivos pedagógicos, que orienten el funcionamiento de la IAG en	- Los docentes conciben el prompt como una herramienta de mediación pedagógica más que técnica.- Predomina la búsqueda de claridad lingüística, coherencia conceptual y adecuación al nivel cognitivo del estudiante.- Se identifican criterios emergentes: claridad, contextualización y pertinencia didáctica.- La formulación del prompt se

	contextos de enseñanza.	entiende como un acto epistemológico y reflexivo (Bruner, 2001; Merriam, 2009).
Uso ético de la inteligencia artificial generativa	Comprende las prácticas y reflexiones que los docentes desarrollan frente a la responsabilidad, la transparencia y la protección de datos en el uso de la IAG.	- Se reconocen principios éticos compartidos: privacidad, responsabilidad y honestidad académica.- Surge la necesidad de citar los contenidos generados por IAG como ejercicio de transparencia (Cárdenas, 2023).- La ética se asocia con autonomía profesional y coherencia entre discurso y acción docente.- Se consolidan tres subcategorías: protección de datos, transparencia y responsabilidad pedagógica.
Planificación escolar e innovación educativa mediada por IAG	Se relaciona con el uso de la IAG como apoyo en la organización curricular, la creación de materiales, la secuenciación de contenidos y la diversificación de estrategias metodológicas.	- La IAG facilita la estructuración de secuencias didácticas coherentes y personalizadas (Carriazo et al., 2020).- Permite optimizar el tiempo de planificación y enriquecer la evaluación con retroalimentaciones automatizadas.- La herramienta se percibe como apoyo, no sustituto, del criterio pedagógico.- Se vincula directamente con metodologías activas y el aprendizaje significativo (Freire, 1997; Fullan, 2001).
Transformación del rol docente	Describe los cambios en la identidad y función del profesor frente a la mediación tecnológica, la gestión de conocimiento y la relación con el estudiante.	- El docente se concibe como mediador, diseñador de experiencias y curador de conocimiento (Coll, 2021).- Se reconfigura el rol hacia un acompañamiento ético y creativo, donde la IAG amplifica, pero no reemplaza, la acción educativa.- Se refuerza la autonomía profesional y la reflexión crítica como ejes del nuevo perfil docente.- El discurso evidencia una transición desde la transmisión hacia la facilitación y co-creación del aprendizaje.
Dimensión crítica y humanista del uso de la IAG	Eje transversal identificado en todas las categorías, que articula la dimensión ética, pedagógica y epistemológica del uso de la IAG en la educación.	- Se reconoce la IAG como oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico y la creatividad.- Los docentes expresan tensiones entre eficiencia tecnológica y sentido pedagógico.- La tecnología se asume como medio de reflexión, no como fin educativo.- Coincide con la visión humanista de Luna (2015) y Castañeda et al. (2020) sobre la educación digital con propósito ético.

Nota. La tabla sintetiza los principales enfoques teóricos y conceptuales identificados en la literatura reciente sobre IAG aplicada a contextos educativos, destacando sus implicaciones pedagógicas, éticas y formativas para el ejercicio docente. Fuente. Elaborado por autor (2025).

Por otra parte, las categorías de planificación escolar e innovación educativa mediada por IAG y transformación del rol docente revelan una transición hacia prácticas pedagógicas más reflexivas, colaborativas y centradas en el estudiante. Los docentes reconocen que la IAG les permite optimizar tiempos, diversificar estrategias y fortalecer metodologías activas sin sustituir su autonomía profesional, lo que reafirma la visión de Freire (1997) y Coll (2021) sobre la centralidad del educador como mediador crítico. Finalmente, la categoría transversal dimensión crítica y humanista del uso de la IAG evidencia que, aunque la tecnología ofrece eficiencia y novedad, su verdadero valor radica en su capacidad para ampliar el pensamiento, fomentar la creatividad y reafirmar la dimensión ética del acto educativo. Así, los hallazgos confirman que la IAG solo adquiere sentido pedagógico cuando se integra de manera consciente, contextual y humanizada dentro de la práctica docente.

Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, se evidencia que la IAG está produciendo transformaciones sustantivas en las prácticas educativas contemporáneas, particularmente en la forma en que se configuran las mediaciones pedagógicas y los referentes epistemológicos de la enseñanza. Los hallazgos muestran que los docentes no se apropian de la IAG únicamente como una herramienta técnica, sino como un entorno que posibilita la construcción de conocimiento situado. Este resultado coincide con lo planteado por Castañeda et al. (2020), quienes sostienen que la tecnología educativa adquiere sentido pedagógico cuando se articula con procesos de pensamiento crítico y con una comprensión contextual del aprendizaje. En este marco, la IAG no reemplaza la acción docente, sino que amplía sus posibilidades mediante nuevas formas de diseño didáctico, planificación y personalización del aprendizaje.

Uno de los aportes más relevantes del estudio se relaciona con la formulación de indicaciones pedagógicas como una competencia docente emergente. Los resultados evidencian que la calidad de los productos generados por la IAG depende en gran medida de la claridad de los propósitos educativos y de la precisión lingüística con que estos se expresan. Desde la perspectiva de Bruner (2001), el lenguaje no solo comunica ideas, sino que estructura el pensamiento; en este sentido, las indicaciones dirigidas a la IAG operan como mediaciones simbólicas entre la intención pedagógica del docente y la producción de contenido. Así, el estudio aporta evidencia empírica para considerar la formulación de indicaciones como una dimensión clave de la alfabetización digital crítica, en la que convergen competencias cognitivas, comunicativas y pedagógicas.

La dimensión ética emergió como un eje transversal en la interpretación de los resultados. Los docentes manifestaron preocupaciones relacionadas con la protección de datos, la integridad académica y la responsabilidad profesional en el uso de tecnologías inteligentes. Este hallazgo respalda los planteamientos de Cárdenas (2023), quien concibe la ética de la IAG como una práctica situada y cotidiana, más que como un conjunto de normas abstractas. En esta línea, el estudio sostiene que la integración ética de la IAG debe asumirse como un componente estructural de la formación docente inicial y continua, articulando principios de equidad, privacidad y autoría digital. De este modo, se fortalece la confianza institucional y se promueve una cultura educativa responsable en entornos mediados por algoritmos.

En relación con la organización escolar y la innovación educativa, los resultados indican que la IAG posee un alto potencial para optimizar la práctica docente cuando se utiliza de manera reflexiva e intencionada. Los participantes valoraron especialmente la posibilidad de liberar tiempo destinado a tareas administrativas, lo que les permitió concentrarse en el diseño pedagógico y en el acompañamiento de los estudiantes. Este planteamiento se alinea con lo propuesto por Fullan (2001), quien afirma que el cambio educativo adquiere sentido cuando impacta la práctica cotidiana y mejora la calidad de las experiencias de aprendizaje. No obstante, los hallazgos también advierten sobre los riesgos de una automatización acrítica, lo que refuerza la necesidad de desarrollar estrategias institucionales de acompañamiento pedagógico que equilibren la eficiencia técnica con la intencionalidad formativa.

Desde esta perspectiva, el estudio confirma una transformación progresiva del rol docente hacia funciones de mediador, curador y diseñador de experiencias de aprendizaje. Tal como señala Coll (2021), el educador contemporáneo articula saberes pedagógicos, competencias comunicativas y habilidades socioemocionales, asumiendo un liderazgo reflexivo frente a la innovación tecnológica. Los resultados muestran que los docentes se conciben a sí mismos como guías éticos y responsables del sentido pedagógico, más que como transmisores de una autoridad cognitiva delegada a la tecnología. En consecuencia, la relación entre el docente y la IAG se configura como un vínculo dialógico en el que el juicio humano permanece como referente central de la acción educativa.

A partir de estos hallazgos, se derivan tres orientaciones principales. En primer lugar, se recomienda fortalecer los procesos de desarrollo profesional docente en ética digital y diseño pedagógico mediado por IAG, en consonancia con las orientaciones de la UNESCO (2023) sobre equidad y educación con tecnologías emergentes. En segundo lugar, se propone promover políticas institucionales que establezcan pautas éticas claras para el uso de la IAG, incluyendo protocolos transparentes de autoría, uso de datos y responsabilidad académica. En tercer lugar, se sugiere fomentar redes de colaboración entre docentes e investigadores que faciliten el intercambio de experiencias, la innovación pedagógica y la consolidación de una cultura de coaprendizaje tecnológico.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas. La investigación se desarrolló en un número reducido de instituciones públicas del departamento de Santander, lo que limita la generalización de los resultados, aunque permite su transferencia a contextos educativos con características similares. Asimismo, el carácter dinámico de las tecnologías de IAG exige la actualización periódica de los análisis para mantener su vigencia teórica y metodológica. En futuras investigaciones, sería pertinente incorporar enfoques metodológicos mixtos que permitan profundizar en el impacto de la IAG sobre los aprendizajes de los estudiantes.

En conclusión, el estudio posiciona la IAG como un escenario propicio para la reflexión educativa crítica y humanista, en el que se reafirma la centralidad del docente como garante del sentido pedagógico y de la ética profesional. La IAG no se concibe como un fin en sí misma, sino como una condición que posibilita el fortalecimiento de la creatividad, la autonomía docente y el compromiso ético en la educación contemporánea (Luna, 2015; Freire, 1997; Calvo et al., 2022).

Referencias Bibliográficas

Ahmad, S., Rahmat, M., Mubarik, M., Alam, M., y Hyder, S. (2021). Inteligencia artificial y su papel en la educación. Sustainability, 13(22), 12902. https://doi.org/10.3390/su132212902

Amazon Web Services. (2010). ¿Qué es la IA generativa? Explicación de la inteligencia artificial generativa. AWS. https://aws.amazon.com/es/what-is/generative-ai/

Bardin, L. (2002). El análisis de contenido. Akal.

Bommasani, R., et al. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2108.07258

Bruner, J. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Paidós.

Calvo, A., Zúñiga, A., Gutiérrez, A., Huerta, H., Romero, H., Cano, M., Corominas, J., Gibert, K., Lorenzo, N., Oliveras, M., Sierra, C., Jiménez, F. J., Pomar, R., Terrón, P., Martínez, J., Casanova, C., Martín de Ocampo, L., Hermoso, A., y Prat, A. (2022). Los algoritmos a examen: ¿Por qué IA en educación? Fundación Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/q/z/z/dzp-e40_guia_digital_040123_algoritmos.pdf

Cárdenas, R. (2023, abril 11). Ética en la inteligencia artificial: cómo asegurarnos de que la IA sea utilizada de manera justa y ética. LinkedIn. https://es.linkedin.com/pulse/%C3%A9tica-en-la-inteligencia-artificial-c%C3%B3mo-asegurarnos-ricardo

Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(3), 87–95. https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048

Castañeda Quintero, L. J., Salinas Ibáñez, J. M., y Adell Segura, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa. Digital Education Review, 37, 240–268. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268

Coicaud, S. (2020). Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial. Ediciones Morata.

Coll, C. (2021). Aprender y enseñar con las tecnologías digitales: un enfoque humanista. Editorial Graó.

Cruz, A., García, I., Martínez, J., Ruiz, A., Ruiz, P., Sánchez, A., y Turró, C. (s.f.). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria. CRUE Digitalización. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/03/Crue-Digitalizacion_IA-Generativa.pdf

Flick, U. (2015). Introducing qualitative research (5th ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/introducing-qualitative-research/book234629

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2001). Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa. Akal.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Leal, J. (2021). Educación, virtualidad e innovación. Capítulo 3: Los principios del modelo pedagógico en la universidad a distancia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/81

Luna, C. (2015). El futuro del aprendizaje: escenarios para la educación del siglo XXI. UNESCO.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Piaget, J. (1975). El equilibrio de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo. Siglo XXI Editores.

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12, Article 22. https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0062-8

Sandoval Ovando, J. (2018). Pensamiento crítico y reflexión pedagógica en contextos educativos mediados por tecnologías digitales (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153487

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.

UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

UNESCO. (2023). La inteligencia artificial y la educación: Guía para formuladores de políticas. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
Publisher: University of Technology and Education
ISSN: L3070-7927
Vol. 1, No.1, 36-49, 2026

ORIGINAL

Compasión docente, fragilidad y procesos de cambio: investigación narrativa con docentes de instituciones educativas públicas

Teacher compassion, fragility and processes of change: narrative research with teachers from public educational institutions

Sandra Milena Sánchez Galindo[1]

[1] Sandra Milena Sánchez Galindo. sandra-m.sanchez-g@up.ac.pa. Universidad de Panamá

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.114

Correo del autor:

[1]sandra-m.sanchez-g@up.ac.pa

Fecha de recepción:
29/11/2025
Fecha de aceptación:
19/02/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

Este estudio analizó las formas en que la compasión docente promovió la comprensión sobre la fragilidad humana y, el desarrollo de procesos de cambio en el caso de docentes de instituciones educativas públicas de Zipaquirá, Colombia. El objetivo del estudio consistió en analizar las formas en que la compasión docente promovió la comprensión sobre la fragilidad humana y, el desarrollo de procesos de cambio en cambio en contextos educativos. La investigación con enfoque cualitativo tuvo un posicionamiento epistémico de corte interpretativo-hermenéutico, usando la narrativa como método de investigación. En el proceso participaron 10 docentes, 5 hombres y 5 mujeres de 4 instituciones públicas de Zipaquirá. La metodología implicó el uso de la entrevista semiestructurada en profundidad, grupos focales y análisis de contenido de dibujos de los docentes, los instrumentos fueron aplicados durante el transcurso del año 2025. Los hallazgos mostraron que, sin autocompasión y reconocimiento de la fragilidad, no era posible una verdadera compasión hacia el estudiante. Las conclusiones establecieron que la compasión docente, entendida como reconocimiento mutuo, acompañamiento afectivo, actuó como motor de transformación personal y profesional, lo cual contribuyó a superar barreras estructurales e institucionales y generó prácticas educativas más humanas, inclusivas y éticas.

Palabras clave: Compasión docente, fragilidad humana, procesos de cambio, investigación narrativa

Citar Como: Compasión docente, fragilidad y procesos de cambio: investigación narrativa con docentes de instituciones educativas públicas. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). DOI: https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.114

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This article presents the findings of the research entitled teacher compassion and understanding of human frailty and processes of change: narrative research with teachers in public educational institutions in Zipaquirá, Colombia. The objective of the study was to analyze the ways in which teacher compassion promoted understanding of human frailty and the development of processes of change in educational contexts. The qualitative research had an interpretive-hermeneutic epistemic position, using narrative as a research method. Ten teachers participated in the process: five men and five women from four public institutions in Zipaquirá. The methodology involved the use of in-depth semi-structured interviews, focus groups, and content analysis of teachers' drawings. The instruments were applied during 2025. The findings showed that, without self-compassion and recognition of fragility, true compassion toward students was not possible. The conclusions established that teacher compassion, understood as mutual recognition and affective accompaniment, acted as a driver of personal and professional transformation, which contributed to overcoming structural and institutional barriers and generated more humane, inclusive, and ethical educational practices.

Keywords: Teacher compassion, human fragility, processes of change, narrative research

Introducción

En el desarrollo y práctica de los procesos educativos conviven un conjunto de personas con unas historias de vida particulares, emociones, significaciones, modos de comprender la realidad y de reaccionar ante los diversos estímulos que se generan en medio de las actividades de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Abramowski (2010), no hay posibilidad de que en medio de estos procesos educativos se promueva un tipo de relaciones interpersonales basadas en la objetividad y el distanciamiento entre docentes y estudiantes, ya que es precisamente a través de sus interacciones, la forma en la cual construyen conjuntamente modos de comprender y asimilar las emociones que se producen en la cotidianidad, como se genera una buena pedagogía, es decir: una pedagogía que no descuida lo emocional sino que por el contrario valora la relevancia de la dimensión personal como un eje esencial y fundamental.

En el marco de la educación emocional un buen docente, por tanto, atiende al llamado de los estudiantes, comprende sus estados de ánimo como factores esenciales en el desarrollo de una sensibilidad que se encuentra presente en cada una de las actividades escolares (Ortega, 2016). Siguiendo con los planteamientos de Abramowski (2010), la afectividad docente se establece a través del desarrollo de emociones que no se experimentan de manera individual, sino que más bien expresan un conjunto importante de relaciones sociales, las cuales se generan a partir de una serie de encuentros específicos que se dan en las aulas de clase y en los diversos espacios en los cuales se generan procesos de construcción de conocimientos.

En este contexto, la compasión se establece como una emoción fundamental en el caso de la educación. Como lo señala (Sennet, 2003) en los procesos educativos se genera la compasión en su forma sentimental, es decir, una compasión que no busca beneficios propios (como por ejemplo obtener poder sobre los demás), sino una compasión desinteresada, que se expresa centralmente en la satisfacción generada por ayudar al otro, por comprender sus necesidades y encontrar conjuntamente formas que puedan ayudarle a afrontar las adversidades e incidir favorablemente en su bienestar.

Es preciso reconocer que existen autores que han venido analizando el tema de la compasión en el desarrollo de la profesión docente. Por ejemplo, Becker et al. (2015) señalan que la compasión hace parte de los principios que se integran en el desarrollo de un docente emocionalmente sano, ya que le permite mejorar sus procesos de interacción con los estudiantes, desde enfoques centrados en la empatía y la asertividad. , Asimismo, Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019) reconocen que la compasión es esencial en el desarrollo de procesos de educación para la paz, en los cuales se promueva la construcción pacífica de una buena convivencia, y se establezcan además los espacios de enseñanza como escenarios que posibiliten una continua experimentación de la paz.

En el contexto de las instituciones educativas en Zipaquirá-Colombia, la experiencia de la investigadora como docente le permitió notar que la relación que hay entre maestro y estudiante se caracteriza por mantener jerarquías, en las que el docente mantiene el control a través de la expresión de una autoridad vertical, que no contempla la necesidad de comprender las emociones, ni de desarrollar la afectividad como medio para

comprender las posibilidades que tienen los estudiantes de mejorar. El tema de la compasión docente en estas instituciones no ha sido de interés, pues prevalece un modelo que antepone los resultados académicos como evidencia de excelencia educativa.

Como lo señala Ortega (2016) “Hablar de compasión en una sociedad tan fuertemente atravesada por la cultura del individualismo como la nuestra puede suscitar indiferencia, cuando no un abierto desprecio” (p. 243). De esta forma, la presente investigación se establece como una aproximación inicial al tema de la compasión docente, entendida como un reconocimiento de la fragilidad humana que lleva a la acción, al cambio, a una oportunidad relevante para fortalecer las relaciones interpersonales y fomentar una educación más inclusiva y comprensiva, que valore tanto el conocimiento como el bienestar integral de los estudiantes.

En particular, esta investigación respondió la siguiente cuestión: ¿Cómo la compasión docente puede promover la comprensión sobre la fragilidad humana y el desarrollo de procesos de cambio en el caso de docentes de instituciones educativas públicas de Zipaquirá? Frente a ello, el objetivo del estudio fue analizar las formas en que la compasión docente puede influir en la dinámica educativa, cómo las prácticas pedagógicas positivas incorporan e integran la dimensión emocional y afectiva, y cómo los docentes, al reconocer y responder a las fragilidades humanas de sus estudiantes, pueden transformar la relación pedagógica en una experiencia más humana que apoye el crecimiento mutuo.

En el estudio participaron 10 maestros; 5 hombres y 5 mujeres de 4 instituciones públicas de Zipaquirá, (Cundinamarca-Colombia) que en común tenían la apuesta por el desarrollo de una formación integral para sus estudiantes, con quienes se buscó reconstruir las formas en que han experimentado y expresado la compasión en su trayectoria profesional y personal, analizando además el papel de la compasión en la creación de ambientes escolares más inclusivos y empáticos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis de contenido de dibujos hechos por los docentes.

Metodología

La investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo, ya que se enfocó en las reflexiones y narraciones de las personas que participaron, en la forma en la cual reconstruyeron sus experiencias para generar nuevos conocimientos a partir de la posibilidad de entender sus vivencias personales. Se destaca con (Hernández et al., 2011) que la investigación cualitativa se enfoca precisamente en conocer el significado de las acciones sociales, la forma en la que una población determinada construye sentidos frente a los fenómenos, tratando de comprender el sustrato humanístico de los temas por los cuales se investiga.

En este sentido, se parte de reconocer que la realidad representa la síntesis de un conjunto de incidencias, efectos, causas y temporalidades que permanecen en una relación dialéctica (Hernández et al., 2011). Se reconoce, por tanto, la importancia de abordar la realidad como un proceso de construcción histórica en la cual intervienen una serie de ideas, motivaciones, comprensiones, símbolos y significados que se establecen y se transforman de acuerdo a las interacciones de los sujetos Lafuente y Egoscozábal, (2008).

En cuanto al tipo de investigación es narrativa porque mediante los relatos de maestros permite entender la forma en la cual se trasmiten conocimientos y se generan una serie de relaciones particulares entre docentes y estudiantes, que dan como resultado nuevas formas de entender la realidad y de abordar los problemas que se presentan en la práctica McEwan, (1995).

En la presente investigación se parte de reconocer la definición planteada por Gudmundsdottir (1995) sobre la narrativa, entendida como la construcción de una historia que tiene unos personajes, un inicio, un medio, un fin, una serie de eventos que se organizan de tal forma que permiten construir nuevos sentidos y significados. Se consideran las ideas de autores como Bolívar y Domingo (2006) sobre la relevancia de la investigación narrativa como una manera de generar conocimientos y construir sentidos a través del análisis sobre la experiencia humana, usando el relato como una posibilidad para que cada persona configure un discurso en el cual integra percepciones sobre sí mismo y sobre los otros, dentro de las posibilidades, pautas, significados y símbolos socialmente construidos que se generan en un entorno social y cultural determinado.

Larrosa et al. (2003) plantean, que la narrativa se encuentra intrínsecamente ligada con el proceder de las personas, con el accionar humano, con un conjunto de experiencias que permanecen inconexas a lo largo de la vida y que gracias a esa integración de la historia y del discurso cobran nuevos sentidos y significaciones que enriquecen la percepción sobre la vida misma. En consecuencia, la investigación se realiza a través de un diseño desde la narrativa biográfica, que se desarrolla a través de relatos en los que se puede decir con Ángel (2011) que no representan simplemente la posibilidad de reconstruir una realidad ya existente, de entender sus efectos en la consolidación de unos saberes y unos modos particulares de proceder, sino que es, ante todo, un proceso de diálogo y reflexión que incide

activamente en la construcción y transformación de la realidad.

De esta forma, la narrativa mediante los relatos, se establece como un dispositivo de poder, y para ello es preciso reconocer las apreciaciones de Foucault (1998) sobre este tema, pues reconocía en los dispositivos de poder maneras de organizar y estructurar el discurso como medio para producir nuevos sentidos y para orientar nuevas maneras de comprender el mundo y la realidad. Lo anterior implica entender no solo que la realidad se configura a través de los relatos, sino que la narrativa tiene una enorme importancia en lo que respecta a la posibilidad de construir conjuntamente procesos sociales de producción de significados que parten precisamente de nuevas construcciones del yo, de la otredad, de las relaciones, de la identidad.

En este proceso participaron 10 docentes, 5 mujeres y 5 hombres de 4 instituciones públicas de Zipaquirá, los criterios de inclusión eran: contar con al menos cinco años de experiencia en el campo de la educación, tener disposición de tiempo para realizar la entrevista en profundidad que se tomaría alrededor de 2 a 3 horas de forma presencial, además de asistir a los grupos focales que se realizarían en una fecha distinta a la entrevista. La invitación a participar se hizo aleatoriamente a diferentes maestros de las 4 instituciones, fueron varios los maestros interesados, sin embargo, en el momento de concretar el encuentro para realizar las entrevistas solo 10 maestros contaron con el tiempo requerido, refiriendo como excusa no disponer de tiempo. La edad no contaba como criterio de inclusión o exclusión, por ello, el rango de edades osciló entre los 31 y los 60 años.

Para garantizar el respeto a la confidencialidad y autonomía de los participantes, se obtuvo el consentimiento informado de cada docente, quien fue debidamente informado sobre los objetivos, procedimientos metodológicos, riesgos, beneficios y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. De la misma forma, se asignaron códigos alfanuméricos a cada participante, protegiendo su identidad en todas las transcripciones, análisis y publicaciones.

Las instituciones participantes fueron 4 colegios públicos del municipio de Zipaquirá, Colombia: la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle, la Institución Educativa Municipal Liceo Integrado de Zipaquirá, la Institución Educativa Municipal Santiago Pérez y la Institución Educativa Técnica Luis Orjuela. Se caracterizan porque su oferta educativa va desde primaria hasta el bachillerato, tres de ellos se ubican en el centro de la ciudad, y el único en la periferia la Institución Educativa Técnica Luis Orjuela. Cuentan con una población que oscila entre 1800 y 2000 estudiantes. Excepto el Luis Orjuela que es más pequeño y su población es de 800 a 1000 estudiantes.

Las técnicas de recolección de datos usadas fueron las entrevistas en profundidad, con cada maestro se tuvo una sesión sin ninguna limitación de tiempo. La duración de las entrevistas osciló entre 1 hasta 3 horas. Se realizaron dos grupos focales, para ello, se formaron grupos pequeños entre los participantes, de no más de cuatro personas, de tal manera que pudieran dibujar las formas de la compasión y compartir sus historias de vida, e intercambiar visiones que enriquecieran el análisis. Cada grupo tuvo una duración de 2 horas. La parte de dibujo se orientó con 7 preguntas: ¿Qué forma tiene la compasión en tu dibujo?, ¿Cómo se ve la compasión en acción?, ¿De qué color es la compasión para ti y por qué?, Si la compasión pudiera dejar una huella, ¿cómo sería esa marca? ¿Ligera, profunda, visible, sutil?, ¿Qué tipo de movimiento tendría la compasión en tu dibujo?, ¿Hay algún símbolo o figura que represente la esencia de la compasión para ti? ¿Cuál y por qué?, Si la compasión pudiera brillar, ¿cómo sería esa luz? ¿Suave, intensa, cálida, fría, intermitente? Las entrevistas y los grupos focales se orientaron como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1

GUIA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	GUIA GRUPO FOCAL
1. ¿Qué es para usted la compasión docente? 2. Si pudiera viajar al pasado y encontrarse con usted mismo el primer día que entró a un aula como docente, ¿qué le diría sobre la compasión? 3. ¿Recuerda alguna situación de su vida profesional en la que sintió que algo lo afectó profundamente y decidió actuar con compasión? Cuénteme qué pasó, qué personas estaban involucradas, qué sintió en ese momento. 4. ¿Ha habido momentos en los que decidió no actuar con	1. ¿Qué significa para ustedes ser un docente compasivo? ¿Cómo se manifiesta esa compasión en el día a día escolar? 2. ¿Recuerdan una situación en la que vieron o vivieron un acto de compasión dentro de la institución? ¿Cómo se sintieron? 3. ¿Qué barreras encuentran en su labor diaria que dificultan expresar o vivir la compasión como parte del ejercicio docente?

compasión? ¿Qué lo llevó a tomar esa decisión y cómo se sintió después? 5. ¿Qué formas ha tomado la compasión en su práctica? ¿Cómo la expresa usted con sus estudiantes? 6. ¿Siente que ahora es un docente más compasivo que cuando empezó? ¿Por qué? ¿Qué cree que lo ha llevado a ser más compasivo con sus estudiantes? 7. ¿Podría compartir una historia donde usted o alguien de su institución actuó con compasión para incluir a alguien que se sentía excluido o vulnerable? 8. ¿Ha habido momentos en los que usted se ha sentido frágil en su labor docente? Cuéntenos una experiencia en la que se haya sentido así. 9. ¿Cómo ha transformado su forma de ver la fragilidad a lo largo del tiempo? ¿Qué ha aprendido de sus propias heridas y las de los demás? 10. ¿Qué historia recuerda en la que sus conocimientos y capacidades como docente le hayan ayudado a un estudiante a comprender mejor su fragilidad y a superarla? II ¿Qué eventos personales o institucionales lo han impulsado a cambiar su forma de enseñar, de relacionarse o de ver la educación? ¿Qué emociones acompañaron esos cambios? 12 ¿Cómo se ha resignificado usted mismo como educador a lo largo del tiempo? ¿Qué ha dejado atrás y qué ha cobrado más valor para usted? 13. ¿Cómo desde su práctica docente ha podido ayudar a cambiar o transformar la vida de sus estudiantes? 14. ¿Cree que la compasión es importante para promover estos procesos de cambio? ¿De qué forma? 15. ¿Qué experiencias ha vivido que le hayan hecho sentir que su institución es —o no es— un lugar inclusivo? 16. Qué barreras ha sentido que impiden o dificultan que la compasión se desarrolle en la vida escolar y ayude a promover un ambiente más inclusivo? 17. ¿Cómo el desarrollo de la compasión puede promover la inclusión?	4. ¿Cómo reaccionan ustedes mismos frente a la fragilidad de sus estudiantes o compañeros? ¿La reconocen, la acompañan, la silencian? 5. ¿Cómo ha cambiado su mirada sobre la fragilidad a lo largo de los años en su práctica pedagógica? 6. ¿Qué papel juega la fragilidad en el acto de educar? ¿Es un obstáculo o una posibilidad? 7. ¿Qué transformaciones importantes han vivido ustedes en su rol como docentes? ¿Qué las motivó? 8. ¿Qué papel ha jugado la compasión en esos procesos de cambio personal o profesional? 9. ¿Cómo perciben el cambio dentro de su institución? ¿Se promueve, se reprime o se ignora? 10. ¿Cómo describirían el ambiente emocional y relacional de su institución educativa? 11. ¿En qué momentos sienten que su escuela ha sido un lugar de acogida y cuidado? ¿Y en cuáles no? 12. ¿Qué acciones colectivas o institucionales han generado un ambiente escolar más inclusivo y empático?

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se muestra cómo se desarrolló el procesamiento de la información recolectada mediante diferentes fases:

Tabla 2

Fase del análisis	Descripción	Técnicas e instrumentos asociados	Resultado esperado
1. Transcripción y organización del material	Transcripción textual de entrevistas y grupos focales. Digitalización y contextualización de las producciones gráficas.	Entrevistas en profundidad, grupos focales, expresión artística	Cuerpo de datos organizado (textos narrativos y materiales visuales)
2. Lectura comprensiva y exploratoria	Lectura holística de los relatos y dibujos para captar emociones, metáforas, tensiones y sentido general de las experiencias.	Todos los instrumentos	Reconocimiento preliminar de temas y patrones narrativos
3. Codificación abierta y categorización	Identificación de unidades de sentido,	Entrevistas, dibujos, relatos complementarios	Matriz de codificación con categorías: compasión docente, procesos de cambio,

	construcción de códigos y organización por categorías y subcategorías (predefinidas y emergentes).		etc.
4. Agrupación temática e interpretación	Análisis profundo de los significados expresados, vínculos entre temas, contradicciones, evolución de las narrativas y elementos simbólicos en los dibujos.	Todos los instrumentos	Análisis temático dentro de cada categoría; relaciones entre categorías

Fuente: elaboración propia.

En el proceso de análisis del discurso se realizaron matrices, como se muestra en la tabla 3, en dichas matrices se incluyeron fragmentos de los relatos, primeras categorías, estrategias discursivas e identidad construida. A continuación, un fragmento de una matriz**:**

Tabla 3

Fragmento del discurso	Tema / Categoría	Estrategia discursiva	Posicionamiento / Identidad construida
"Cuando empecé mi carrera docente pensaba que lo importante era que los chicos supieran cosas… luego entendí que también me evaluaban por cómo los trataba y que yo era un referente para ellos."	Compasión en la trayectoria docente	Reflexión autobiográfica retrospectiva	Docente que reconoce la dimensión humana de su práctica, más allá del contenido académico
"Durante una clase sobre conflicto armado, un estudiante hizo un chiste cruel… me embargó la emoción, paré la clase y me retiré."	Compasión como reacción ética y emocional	Narrativa testimonial con fuerte carga afectiva	Docente que se humaniza y reacciona con sensibilidad ante la injusticia
"Antes era muy racional, no mostraba emociones; ese día entendí que también el cuerpo y la emoción comunican."	Integración de emoción y corporalidad en la docencia	Autorreflexión crítica	Docente que asume su vulnerabilidad como parte del proceso educativo

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente se construyeron familias de categorías que permitan reconocer relaciones causa–efecto, como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4

Eje central	Condiciones	Acciones / Procesos / Práctica	Consecuencias / Resultados
1. Compasión docente como motor de transformación	Formación ética, vocación, sensibilidad social	Acompañamiento afectivo, reconocimiento del otro, manejo emocional del aula	Inclusión escolar real, revalorización de la diversidad, impacto emocional positivo
2. Fragilidad humana y autocompasión	Carga laboral, experiencias dolorosas, heridas personales	Reconciliación con la fragilidad, autocompasión, autorreflexión	Transformación docente, resiliencia, equilibrio personal

como base del cambio profesional			
3. Barreras estructurales vs. innovación compasiva	Desigualdad, cultura institucional rígida, falta de apoyo	Creatividad, ruptura con el rol técnico, crítica institucional	Limitaciones en la inclusión, frustración, necesidad de cambios culturales
4. Compasión como ética transversal y no como técnica aislada	Reflexión pedagógica profunda, experiencia vital, conciencia social	Integración en cada clase, reconocimiento mutuo, trabajo colectivo	Clima emocional saludable, estudiantes con mayor tolerancia, ambientes inclusivos

Fuente: elaboración propia.

Desarrollo y discusión

Compasión docente como motor de transformación

La compasión, desde la perspectiva oriental, se define como la sensibilidad ante el sufrimiento ajeno unida al compromiso de aliviarlo, construyendo un sentido de justicia donde el sujeto se reconoce en el otro (Dalai Lama, 2003). Como práctica consciente, permite trascender el ego y asumir una responsabilidad colectiva ante el dolor. Desde la perspectiva del Dalai Lama, se enseña que la compasión es una cualidad fundamental para alcanzar la paz interior y la felicidad genuina, una actitud profunda de conexión con los demás, una posibilidad para reconocer la humanidad compartida.

En esta perspectiva se plantea que la compasión no solo es buena para las personas que la reciben sino también para quien la expresa, pues la compasión lleva a que una persona pueda sentirse mejor consigo misma, a reducir la sensación de aislamiento en la medida en la cual se conecta con el mundo a través de sus sentimientos y sus emociones. En contraste, el pensamiento occidental tradicional —influenciado por Kant (2002), Habermas (1996), Hume (2007) y Schopenhauer (1993)— ha priorizado históricamente la autonomía racional y el dominio de las pasiones, viendo en ocasiones la compasión como un riesgo para la objetividad. No obstante, con autoras como Nussbaum (2000) se establece como una capacidad humana esencial que permite la cohesión social, que fomenta el desarrollo de la solidaridad como eje central para promover el bienestar compartido.

El análisis de las entrevistas y grupos focales permite explorar cómo los docentes construyen la compasión en el aula, enfrentando transformaciones profundas cuando la práctica pedagógica es intervenida por la cotidianidad y la necesidad de ponerse en el lugar del estudiante. Como proponen Ponce Grima et al. (2022), integrar la compasión favorece el desarrollo de una ética relacional que genera nuevas interacciones educativas. Esta no se limita a un sentimiento o técnica, sino que es un proceso construido con el tiempo y fortalecido por las vivencias escolares (Becker et al., 2015), desarrollándose en paralelo al autoconocimiento profesional. Así lo relata una participante: “Antes no observaba a los estudiantes… el posgrado en pedagogía y mis procesos de sanación me hicieron más compasiva” (Docente 4).

Los docentes en sus entrevistas han reconocido que la compasión es una práctica que se hace visible en los gestos, en la escucha, en la expresión oral, en la forma en la cual las personas se relacionan y en la comprensión de diversas realidades estudiantiles. Esta capacidad de acompañamiento emocional favorece un clima de respeto y apoyo (Abramowski, 2010), donde el sentido de la profesión se vincula con la humanidad, pero siempre mediado por el respeto: “La compasión es algo que se requiere como docente porque el sentido de la profesión es ser humano… pero debe ir unida al respeto, no meterme en la vida de los chicos de forma irrespetuosa” (Docente 3). Incluso en la rigidez, la compasión actúa como un motor ético: “Siempre he actuado con compasión, incluso cuando soy rígido… impartir disciplina también es compasión” (Docente 7).

Esta transformación propicia espacios para entender el error y construir soluciones colectivas. Con el tiempo, el docente se reconoce como un referente ético: “Antes pensaba que lo importante era que los chicos supieran cosas… luego entendí que también me evaluaban por cómo los trataba” (Docente 8). Otros relatos refuerzan esta sensibilización interior: “Con los años me he sensibilizado... antes era ratón de biblioteca... ahora valoro las experiencias y la gente” (Docente 6). Así, el aprendizaje deja de ser una transmisión unilateral para convertirse en una experiencia compartida por el cuidado de la vida, permitiendo a los estudiantes desarrollar mayor apertura emocional y tolerancia (Ávila, 2023).

Por ello, como lo señala Mèlich (2010), la compasión, cuando se asume como una parte esencial de la enseñanza, ayuda también a transformar la relación entre los docentes y los estudiantes, valorando la

vulnerabilidad y las diferencias no como aspectos negativos o limitantes, sino más bien como oportunidades de cambio, como condiciones compartidas del género humano que pueden ayudar a mejorar la forma en la cual se construyen conocimientos y se incide en la expresión emocional de nuevos espacios escolares.

Al asumir la compasión como parte esencial de la enseñanza, se transforma la relación pedagógica valorando la vulnerabilidad y la diferencia como oportunidades de cambio (Mèlich, 2010). Este enfoque promueve la inclusión escolar mediante el reconocimiento de la diversidad: "Tengo un niño con autismo… promuevo que sus compañeros lo integren" (Docente 7); "En un colegio privado vi cómo integraban a un estudiante con autismo sin esfuerzo… celebraban la diferencia" (Docente 8). De este modo, la compasión se erige como un acto político y ético que desafía desigualdades y barreras institucionales (Sarmiento, 2004), posicionando la fragilidad humana como un punto de encuentro para el desarrollo de vínculos y potencialidades sociales.

Finalmente, la compasión docente definida como la capacidad de responder empáticamente a las dificultades académicas y personales (Mendieta Toledo et al., 2023) no se reduce a la lástima inoperante, sino bien a un propósito de cambio, a una acción concreta que permite avanzar en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje seguro y motivador Ponce Grima et al. (2022).

. Al reconocer la fragilidad en el contexto educativo y conectarla con las historias de vida de los estudiantes, el maestro orienta nuevas oportunidades de crecimiento. Esta interacción, basada en la retroalimentación continua y la confianza, fortalece el vínculo docente-estudiante, haciendo del aula un espacio de crecimiento emocional donde los estudiantes se forman para realizar acciones transformadoras por un mejor futuro.

Desde una perspectiva pedagógica, la compasión docente radica en reconocer la fragilidad humana y comprender cómo las historias de vida y privaciones de los estudiantes impactan sus procesos de aprendizaje. Al identificar estas problemáticas, el educador las reconoce y orienta nuevas oportunidades de crecimiento y procesos de cambio que permitan fomentar relaciones de confianza basadas en la retroalimentación continua, en la construcción de escenarios que favorezcan e incidan en el bienestar emocional.

Esta interacción, cimentada en el respeto y la comprensión, fortalece el vínculo pedagógico y transforma el aula en un ambiente armonioso; un espacio de formación donde los estudiantes aprenden a empatizar con las necesidades ajenas y a ejecutar acciones transformadoras para la construcción de un futuro más humano. De esta manera, el docente reconoce estas problemáticas y orienta nuevas oportunidades de crecimiento y procesos de cambio que permitan fomentar relaciones de confianza basadas en la retroalimentación continua, en la construcción de escenarios que favorezcan e incidan en el bienestar emocional.

Fragilidad humana y autocompasión como base del cambio profesional

La vida humana es vulnerable porque está sujeta al constante cambio, está sometida a diversas contingencias que pueden afectarla o incluso llevarla hasta su fin. Se destaca el caso de los estados de enfermedad, la vejez, o los accidentes que pueden surgir en cualquier momento y a los cuales todos los hombres se encuentran expuestos (Lara, 2009). En medio de estas concepciones sobre la fragilidad, la ciencia se ha encargado de ofrecer una visión según la cual el ser humano puede llegar a ser autónomo, saludable y autosuficiente, siempre y cuando siga una serie de patrones y un estilo de vida particular. Sin embargo, más allá de temas como la vejez o los accidentes, la fragilidad humana se establece también en relación a una serie de emociones que se van construyendo a lo largo de la vida, con situaciones en medio de las que el ser humano puede verse desestabilizado no solo a nivel de supervivencia sino también en lo que tiene que ver con sus emociones, su estado del ánimo.

La fragilidad humana, por lo tanto, se encuentra ligada en gran manera a la dimensión emocional y psicológica del individuo. Según Fayos (2008), esta dimensión psicológica se manifiesta en eventos que desestabilizan el bienestar, como pérdidas o conflictos donde la realidad choca con las expectativas. Si bien Levinas (1961) sostiene que nadie está exento de la angustia y el dolor, esta fragilidad no es solo debilidad, sino una oportunidad para fortalecer la conexión intersubjetiva.

En el aula, cuando el docente reconoce su propia vulnerabilidad, se generan ambientes inclusivos que permiten aceptar los límites y el error como elementos de la práctica pedagógica. Por ello, como lo explica Avilés Lee (2024), es clave que en entornos en los cuales se promueve la compasión, los docentes tengan la capacidad de transformar la mirada que tienen sobre sí mismos, lo que les permite también desarrollar nuevas relaciones con el entorno a partir de enfoques más comprensivos y positivos. Un profesor describe esta vivencia con crudeza: "Fragilidad… es como tratar de ayudar al mundo, pero mi propio mundo está desmoronado" (Docente 6).

Este reconocimiento exige la práctica de la autocompasión, entendida como la benevolencia hacia

el sufrimiento propio para fomentar la resiliencia y la reflexión constructiva (Muñoz-Repiso, 2010). En las entrevistas, los docentes centraron muchas veces su discurso en narrar heridas personales asociadas con sobrecarga laboral, con situaciones limitantes que los hicieron sentir frágiles. La fragilidad se representó simbólicamente con cicatrices, dolores agudos, huellas que perduran a pesar del paso del tiempo. Estos hallazgos convergen con la perspectiva de Mèlich (2010), quien concibe la educación como un campo que exige reciprocidad y cuidado mutuo. Dicha bidireccionalidad se evidencia en testimonios como el de la Docente 7: “He vivido momentos de fragilidad… me sentí acusada injustamente… al inicio temblaba al pararme frente al aula, pero aprendí a canalizar esas heridas y crecer”.

Al respecto de la autocompasión, una maestra afirmó que consiste en “permitirme fallar sin reprocharme, saber que no siempre puedo estar bien y seguir adelante” (Docente 8), mientras otro colega destacó la importancia de la capacidad de recuperación: “lo que he aprendido es a levantarme... si el problema tiene solución, hágalo, si no, no se preocupe” (Docente 6).

Así, el reconocimiento de la propia vulnerabilidad se posiciona como un factor clave para orientar la innovación pedagógica y superar debilidades de manera conjunta. De acuerdo con Mèlich (2010), para que estos potenciales se realicen en el aula de clase, es preciso que la autocompasión sea promovida a través del diálogo y de políticas institucionales que legitimen el cuidado, reduzcan cargas y fomenten el desarrollo continuo de una mejor labor educativa.

Finalmente, se reconoce que la compasión hacia el estudiante es inviable si el docente no practica primero la autocompasión, aceptando sus propias limitaciones y errores sin juicios punitivos, sino mediante la construcción de estrategias de mejora. Como señalan Alcántar Nieblas et al. (2021), el docente autocompasivo entiende la enseñanza como un proceso continuo de aprendizaje donde los desafíos y errores son normativos. Por lo anterior, el profesional evita castigarse ante expectativas idealizadas y, en su lugar, identifica fortalezas para mejorar su práctica sin caer en la autoexigencia extrema. Esta postura ética queda sintetizada en el relato de la Docente 9: “La autocompasión… es perdonarme cuando me equivoco, entender que no soy perfecta y aprender para hacerlo diferente… el único que hace todo perfecto es el que no hace nada”.

Procesos de cambio desde la innovación compasiva en medio de las limitaciones

Los procesos de cambio se entienden como iniciativas comunitarias orientadas a transformar realidades adversas mediante la planificación, ejecución y evaluación de acciones (Ariza, 2024). En el entorno escolar, esto implica el desarrollo de rutas y guías que permitan a los estudiantes afrontar situaciones complejas mediante un seguimiento basado en la compasión como motor de cambio (Bauman, 2007). Siguiendo a Ávila (2023), estas estrategias trascienden las modificaciones estructurales para transformar la comprensión de las emociones en el binomio enseñanza-aprendizaje, construyendo ambientes donde el bienestar, la confianza y el apoyo mutuo sean los ejes del desarrollo.

. Ahora bien, es importante tener en cuenta que, desde la perspectiva de la compasión, el cambio no se basa únicamente en la posibilidad de asumir problemas y de mejorar la situación que vive cada estudiante, sino que también requieren de un cambio en la forma en la cual se comprenden las emociones dentro del proceso educativo.

En particular, el análisis de las entrevistas y de los grupos focales permite reconocer en efecto la existencia de importantes limitaciones estructurales institucionales, y los intentos individuales de los docentes por implementar prácticas más humanas. Entre las limitaciones estructurales destacan los currículos rígidos enfocados en resultados académicos medibles, los cuales ignoran las percepciones y necesidades particulares de los estudiantes. Ante esto, una participante reflexionó: “La autocompasión es entender que puedo equivocarme, analizar y mejorar… cambié mi clase tras escuchar críticas de mis estudiantes” (Docente 7). A la rigidez curricular se suma la sobrecarga laboral y la falta de apoyo institucional, factores que obstaculizan una pedagogía del cuidado. Como relata una profesora: “He vivido momentos de fragilidad… me sentí acusada injustamente… al inicio temblaba al pararme frente al aula, pero aprendí a canalizar esas heridas y crecer” (Docente 7), mientras otro docente reconoce la frustración del proceso: “Hay gente que no quiere ser ayudada… uno siente rabia… a veces lo piensa dos veces antes de actuar” (Docente 6).

En este escenario, Ortega (2016) plantea que la compasión debe integrarse a la ética relacional de la escuela, más allá de la técnica pedagógica. Esto requiere valorar el desarrollo humano sobre la eficiencia, estableciendo acuerdos comunitarios que de forma horizontal nutran el vínculo pedagógico: “Primero hay que desestructurar la idea de compasión… no es vertical, es horizontal, los estudiantes también pueden ser compasivos con uno” (Docente 8). Para ello, explica Sarmiento (2004) es preciso establecer acuerdos entre la comunidad educativa. Sin embargo, las limitaciones de tiempo y recursos restringen la inclusión y la atención personalizada; un docente señaló la falta de comprensión institucional sobre la diversidad: “No somos propiamente inclusivos con estudiantes con

necesidades especiales… falta comprensión sobre otras formas de relacionarse" (Docente 1).

Estos hallazgos coinciden con Tenti Fanfani (1999), quien evidencia cómo la falta de apoyo institucional imposibilita sostener prácticas comprensivas a pesar de la intención docente. Desde una perspectiva crítica, Polo Santillán (2021), reconoce que se debe partir de transformar las estructuras de poder desde las que se moldean las relaciones escolares y se definen los procesos a través de los cuales se establecen dinámicas de cambio.

Así, la compasión surge como una resistencia ética ante componentes que deshumanizan la educación: En este sentido, las voces docentes también dan cuenta de esa resistencia ética: "Esto me pasa por meterme a tratar de arreglar el mundo... pero peor sería no intentarlo" (Docente 2). En los grupos focales la resistencia se expresó de forma simbólica en los colores usados por los docentes, en las imágenes que emplearon para expresar sus percepciones sobre la compasión. Por ejemplo, dibujaron unos rayos de luz que atravesaban los muros, círculos que representaban la inclusión, manos que se juntaban para trabajar de manera conjunta. De esta manera, se puede decir que los docentes reconocen la existencia de barreras, pero sobre todo de procesos de innovación y de cambio que deben ser fundamentales en la posibilidad de abrir grietas en los muros institucionales, a través de la acción cotidiana.

Los hallazgos coinciden con aspectos de la literatura académica, pues se reconoce con Nussbaum (2000) que los procesos de innovación educativa que son verdaderamente humanizadores deben partir del reconocimiento del otro y del desarrollo de enfoques colaborativos para abordar las problemáticas que se presentan en la cotidianidad.

Compasión como ética transversal y no como técnica aislada

La categoría compasión como ética transversal y no como técnica aislada, emerge en los hallazgos de los instrumentos planteados en los que los docentes no conciben a la compasión como una herramienta didáctica que se aplica en determinadas circunstancias para resolver problemas y mejorar con el cumplimiento de los indicadores, sino más bien como una forma de ser y de estar en el mundo educativo. En palabras de una maestra: "La compasión es algo que se requiere como docente porque el sentido de la profesión docente es ser humano… pero debe ir unida al respeto, no meterme en la vida de los chicos de forma irrespetuosa" (Docente 11). La compasión, por tanto, es algo que atraviesa la práctica profesional, que la convoca en cada una de sus dimensiones, en sus procesos relacionales, en la identidad ética, en el quehacer dentro del aula de clases (Neff, 2003). Así lo expresa otro docente: "He aprendido que a veces solo quieren que los escuchen y ya… ahora les pido permiso: ¿te puedo decir algo que te pueda ayudar?" (Docente 4)

Los docentes, por tanto, plantean que la compasión se genera en los espacios cotidianos de interacción. Esto se puede relacionar con las apreciaciones de Avilés (2024), quien plantea que en una relación moral el cuidado no se reduce a procedimientos metodológicos, sino a disposiciones de los educadores y de los estudiantes para responder a la fragilidad del otro, para entender su vulnerabilidad y construir conjuntamente enfoques basados en la sensibilidad y responsabilidad. Se debe trabajar, por tanto, en el desarrollo de una conciencia ética y relacional a través de gestos genuinos que permitan reconfigurar la finalidad de la educación. En efecto, como lo señalan Ponce Grima et al. (2022) la ética debe partir del corazón, de la posibilidad de reconocer la identidad del otro y construir enfoques centrados en la responsabilidad como fundamento esencial para construir una mejor convivencia y una mejor atención a las necesidades de cada persona.

La compasión docente se manifiesta también en la capacidad de mostrarse humano y auténtico. Un profesor relató: "He contado parte de mi vida… creé un canal de TikTok para hablar de experiencias que les ayuden… la sonrisa y mostrarse humano también es compasión" (Docente 4). De acuerdo con otro de los participantes, esta misma idea aparece como autodescubrimiento: "Antes era muy racional, no mostraba emociones; ese día entendí que también el cuerpo y la emoción comunican" (Docente 10).

Finalmente, se destaca la importancia de los ambientes seguros, y el desarrollo de una cultura escolar compasiva, teniendo en cuenta que la compasión se integra a la cultura institucional, genera nuevos hábitos, nuevas formas en las cuales las personas pueden relacionarse. Una docente lo expresó así: "Procuro que no sientan miedo en mis clases, uso frases como 'bobadas decimos todos' para que se atrevan a hablar" (Docente 8). Así, resalta la creación de valores colectivos en medio de los cuales los docentes pueden comprender mejor las necesidades de los estudiantes, favorecer la confianza y reducir el miedo como ejes esenciales para favorecer la comprensión emocional. Otro testimonio complementa esta visión: "Tener un niño con autismo… promuevo que sus compañeros lo integren, lo reconozcan y lo incluyan en todas las actividades" (Docente 7).

La compasión como ética transversal, se integra de manera consciente en la práctica educativa y reconfigura la escuela como un espacio de

transformación, como un entorno en el cual el cambio es una experiencia compartida y de mejora constante, profundamente humana, vinculada a la comprensión de la vulnerabilidad y al desarrollo de nuevas potencialidades en cada persona. Tal como lo resumió un docente: “La compasión es reconocer al otro con valía y como un cuerpo que puede verse afectado” (Docente 8).

Conclusiones

A través de las entrevistas, de los grupos focales, del análisis teórico y de la relación que se ha planteado entre la información, se reconoce la importancia de la compasión docente como un principio integral que involucra la ética, las emociones, los sentimientos, la percepción que existe sobre las demás personas, y el lugar que estas ocupan en un mundo que permanece en constantes procesos de transformación. La integración de estos elementos genera como resultado vulnerabilidades y fragilidades que es preciso comprender en el desarrollo de la práctica pedagógica. Principalmente, se reconoce que la educación no puede concebirse como un elemento instrumental o metodológico, como una técnica de acompañamiento o como un medio dirigido únicamente a desarrollar conocimientos y a cumplir con las expectativas de la sociedad.

Más allá de ello, la compasión ayuda a entender que la práctica pedagógica es ante todo un modo de ser y de estar en la escuela, un proceso a través del cual se van estableciendo y transformando los vínculos humanos entre estudiantes, las instituciones, y su entorno. La compasión es, por tanto, una herramienta que le permite a las personas conocerse mejor a sí mismas, resistir las estructuras rígidas de los sistemas educativos, promover el cambio profesional y construir colectivamente nuevas formas de ser.

Los docentes conciben la compasión como una fuerza que humaniza, que abre nuevos escenarios con diversas posibilidades para aprender. Se generan, de esta forma, nuevos procesos personales asociados con la sensibilización y la reconstrucción de los roles docentes. Las relaciones emocionales en el aula producto de la cotidianidad y los procesos de intercambio, fomentan el aprendizaje a través del otro, para reconstruir las historias personales en clave de una colectividad que se va alimentando constantemente, y va generando nuevos ejercicios de transmisión de los conocimientos como prácticas centradas en la escucha activa y en el cuidado.

La vulnerabilidad del otro se establece como un eje para activar la comunicación, la escucha, la acción educativa. De esta manera, la docencia se reinterpreta como un ejercicio en el cual la presencia constante y el acompañamiento se fortalecen a través de nuevos espacios de crecimiento. La fragilidad, por tanto, no es un signo de debilidad: es un componente común de la naturaleza humana que ayuda a reconocer las propias heridas y que también contribuye a la creación de entornos más empáticos. La compasión promueve espacios para la reciprocidad y el cuidado, en el cual los docentes y estudiantes se reconocen como personas vulnerables que necesitan de la comprensión y del descubrimiento continuo de nuevas formas de socializar y entender las dinámicas que se presentan en la cotidianidad.

En cuanto a la metodología, la narrativa biográfica que integra el análisis simbólico de dibujos, permitió capturar dimensiones de la identidad docente que escapan a los métodos cuantitativos, para dar cuenta de manera profunda cuál es la relación que existe entre la comprensión docente, la fragilidad humana y los procesos de cambio en el contexto educativo de las instituciones educativas públicas de Zipaquirá, pues a través de las entrevistas se construyen relatos que se conectan con el ser y el hacer de las personas, tejiendo un conjunto de experiencias que en principio parecen aisladas, pero a través de la palabras y las formas se transforman en historias que cobran nuevos sentidos y significaciones en la vida de los docentes y en su práctica pedagógica.

Al explorar cómo la integración de la compasión en la educación contribuye a crear un ambiente escolar inclusivo, empático y favorable para el desarrollo del cambio en el caso de los docentes y de los estudiantes, se concluye que el desarrollo de ambientes inclusivos depende de comprender las emociones de los estudiantes, reconocerlas en el marco de un proceso en el cual se favorece la participación y el desarrollo de acciones concretas para promover la cooperación, la tolerancia y la solidaridad. La compasión es esencial en la gestión de los conflictos y en la construcción de la confianza. Ayuda a motivar a los estudiantes, a generar mejores relaciones con la naturaleza, con el entorno, con las familias. Todo ello incide en el cuidado del otro y en un proceso que humaniza la enseñanza y genera profundas transformaciones sociales y educativas.

La presente investigación contó con el rigor metodológico adoptado, como limitación se podría considerar el tiempo con el que contaban los maestros para participar, asunto que hizo que el número de participantes fuese intencionalmente reducido, en coherencia con el enfoque cualitativo y la metodología de narrativa biográfica; lo que podría limitar la posibilidad de generalización de los hallazgos, privilegiándose en su lugar una comprensión profunda de las trayectorias educativas analizadas.

Se pueden reconocer nuevas líneas de investigación

a partir del análisis que se ha desarrollado, se reconoce como una línea de investigación relevante la comprensión del impacto de la compasión docente en factores como el desempeño académico, la construcción de hábitos de estudios y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Se trata, por tanto, de establecer relaciones entre entornos compasivos con el mejoramiento de una serie de condiciones que les permitan a los estudiantes desarrollar nuevos conocimientos y mejorar la forma en la cual integran los contenidos educativos a sus proyectos de vida.

Este estudio se diferencia de la gran mayoría de estudios sobre educación emocional, los cuales se centran se centran en el aprendizaje socioemocional dentro del contexto educativo, este trabajo se distingue por situar la compasión y la fragilidad como categorías ontológicas centrales. La contribución de este estudio al campo de la pedagogía de la compasión reivindica el cuidado del maestro como punto de encuentro con el cuidado del estudiante, siendo un eje esencial, para el desarrollo de una práctica ética de transformación personal e institucional, fundamental para la construcción de una sociedad más inclusiva y profundamente humana.

Referencias Bibliográficas

Abramowski, A. (2010). Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Editorial Paidós.

Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, Á. A., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y conducta prosocial en adolescentes espectadores de bullying. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(88), 1-19. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/197

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Estudios de Filosofía, 44, 9- 37. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6831367

Ariza, D. M. (2024). Condiciones macrosociales y factores socioculturales y motivacionales en la orientación vocacional de los jóvenes de Zipaquirá: Barreras y oportunidades hacia la educación superior. [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD.

Ávila, B. A. (2023). Correlación de hábitos de vida saludable en la educación media entre un colegio privado y un colegio público en el municipio de Zipaquirá [Trabajo de grado, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. Repositorio Institucional UDCA. https://repository.udca.edu.co/entities/publication/a3fded4c-b54b-474b-8f79-e8c46c343f8c

Avilés Lee, S. (2024). Aportes de la compasión desde la ética budista y de la autonomía relacional a los cuidados paliativos al final de la vida [Tesis de maestría, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional Universidad El Bosque. https://repositorio.unbosque.edu.co/items/c0cca374-afdc-46a6-ac86-9c29f5f302b2

Bauman, Z. (2007). Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Editorial Paidós.

Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. Frontiers in Psychology, 6, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum: Qualitative Social Research, 7(4), 44-67. https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161

Dalai Lama. (2003). El arte de la compasión. Editorial Kairós.

Fayos, R. (2008). Vulnerabilidad e indigencia de la condición humana. En A. Cayuela (Ed), Vulnerables: pensar la fragilidad humana (pp. 33-56). Ediciones encuentro. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1348943

Foucault, M. (1998). Microfísica del poder (2.ª ed., J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds. y Trads.). Siglo XXI Editores.

Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pp. 52-17). Amorrortu Editores. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf

Gutiérrez-Torres, A. & Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. Praxis & Saber, 10(24), 1-16. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9819

Habermas, J. (1996) Textos y contextos Barcelona. Editorial Ariel.

Hernández, P., Fernández, C., & Baptista, P. (2011). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.

Hume, D. (2007). Tratado de la naturaleza humana (F. Duque, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1739).

Kant, I. (2002). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (M. A. Rodríguez, Trad.). Ediciones Istmo. (Trabajo original publicado en 1785).

Lafuente, I., y Egoscozábal, M. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. Revista Escuela de Administración de Negocios, (64), 5-18. https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450

Lara, J. D. (2009). La sociedad del miedo edificada por el desarrollo modernista: Enlaces con la fragilidad humana y la percepción del otro. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 24(4),44-56. https://www.redalyc.org/pdf/181/18112178009.pdf

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Greene, M. (Eds.). (2003). Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación. Editorial Laertes.

Levinas, E. (1961). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Editorial Losada.

McEwan, H. (1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pp. 18-46). Amorrortu Editores. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf

Mèlich. J. (2010). Ética de la compasión. Editorial Herder.

Mendieta Toledo, M., Mendieta Toledo, L. R., Morán Vázquez, R. E., Chamba Zambrano, J. M., & Mendieta Toledo, L. B. (2023). Los valores en maestros huella de la Universidad Técnica de Machala. Relatos de vida de docentes universitarios. Ciencia y Desarrollo, 26(1),1-15. http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v27i1.2587

Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2), 217-223. https://revistas.uam.es/reice/article/view/5370

Neff, K. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2(3), 223-250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Nussbaum, M. (2000). La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y en la filosofía griega. Editorial Ediciones Istmo.

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. Universidad de Murcia. Revista Española de Pedagogía, 74(264), 243-264. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5055/La-etica%20de%20la%20compasion.pdf?sequence=

Polo Santillán, M. (2021). Tres concepciones asiáticas de la virtud y del término medio. Veritas, (49), 9-30.

http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732021000200009

once-Grima, V. M., Valencia-Aguirre, A. C., & Torres-Mendoza, A. (2022). Narraciones docentes en la formación: Las pedagogías de la compasión y del riesgo. En A. C. Valencia Aguirre & E. L. Jiménez (Coords.), La formación de formadores en nuevos contextos educativos (pp. 25-59). Editorial Universidad de Guadalajara.

Sarmiento, P. (2004). Fenomenología de la compasión. Ephemerides Mariológicae, 54 (1), 203-214. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2787983

Schopenhauer, A. (1993). Los dos problemas fundamentales de la ética. Siglo XXI Editores.

Sennet, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Editorial Anagrama.

Tenti Fanfani, E. (1999). Sociología de la educación. Universidad Virtual de Quilmes.

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
Publisher: University of Technology and Education
ISSN: L3070-7927
Vol. 1, No.1, 50-71, 2026

ORIGINAL

Propuesta didáctica basada en mindfulness para el desarrollo socioemocional de estudiantes

Mindfulness-based teaching proposal for the socio-emotional development of transitional grade students

Arnold Enrique Sánchez Ayazo[1] **Leidy Karina Márquez García**[2] **Bertha Luz Cogollo Silva**[3] **Carlos Andrés Palomo Petro**[4]

[1] Arnold Enrique Sánchez Ayazo. asanchez@americana.edu.co. Corporación Universitaria Americana

[2] Leidy Karina Márquez García. Leidys.neuropsicoeducativa@gmail.com. Corporación Universitaria Americana

[3] Bertha Luz Cogollo Silva. bcogollo@americana.edu.co. Corporación Universitaria Americana

[4] Carlos Andrés Palomo Petro. carlospalomop@hotmail.com. Corporación Universitaria Americana

DOI:
https://
doi.org/10.67461/
scientific.v1n1.116

Correo del autor:

[1]**asanchez@americana.edu.co**

[2]**Leidys.neuropsicoeducativa@gmail.com**

[3]**bcogollo@americana.edu.co**

[4]**carlospalomop@hotmail.com**

Fecha de recepción:
5/2/2026
Fecha de aceptación:
16/05/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

El presente artículo se desarrolla con el propósito de diseñar una propuesta didáctica, basada en la aplicación de ejercicios de mindfulness, que contribuya al desarrollo socioemocional de estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI. La problemática central se ubica en los estudiantes de grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón. En este grupo se observan dificultades en la gestión emocional, baja autoestima, estrés y problemas en la interacción social. Como respuesta, se propone un ejercicio académico basado en mindfulness, orientado a fortalecer el DSE mediante ejercicios que favorezcan la atención plena, la calma, la autoconciencia y la empatía. La metodología del estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el tipo propositivo y el paradigma interpretativo. Dentro de los resultados más relevantes está, en primer lugar, que dentro de las características socioemocionales de los estudiantes sobresalen la capacidad de identificar sus emociones, la manifestación espontánea de cariño y afecto, y la distinción de las diferencias de las situaciones reales y las ficticias. En segundo lugar, se establece que toda estrategia didáctica que se emplee para promover el mindfulness debe permitir desarrollar siete características en el estudiante: no juzgar, paciencia, mentalidad principiante, confianza, ausencia de esfuerzo, aceptación y dejar ir. Finalmente, la propuesta destaca por su flexibilidad y autonomía docente, lo que permite adaptar cada actividad a las condiciones del contexto escolar, convirtiéndose en un recurso versátil y dinámico que promueve aprendizajes significativos en los niños.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional, mindfulness, autorregulación, empatía, educación infantil.

Citar Como: Propuesta didáctica basada en mindfulness para el desarrollo socioemocional de estudiantes. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). doi.org/10.67461/scientific.v1n1.116

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This article aims to design a didactic proposal, based on the application of mindfulness exercises, to contribute to the socio-emotional development of kindergarten students at the Cristóbal Colón Educational Institution, Pablo VI campus. The central problem is identified among kindergarten students at the Cristóbal Colón Educational Institution. This group exhibits difficulties in emotional management, low self-esteem, stress, and problems in social interaction. As a response, a mindfulness-based didactic proposal is proposed, designed to strengthen socio-emotional development through exercises that promote mindfulness, calmness, self-awareness, and empathy. The study methodology was framed within a qualitative approach, using a propositional type and an interpretive paradigm. Among the most relevant results is, firstly, that the students' socio-emotional characteristics include the ability to identify their emotions, the spontaneous expression of affection and love, and the ability to distinguish between real and imagined situations. Secondly, it establishes that any teaching strategy used to promote mindfulness should allow students to develop seven characteristics: non-judgment, patience, a beginner's mindset, confidence, effortlessness, acceptance, and letting go. Finally, the proposal stands out for its flexibility and teacher autonomy, allowing each activity to be adapted to the conditions of the school context, making it a versatile and dynamic resource that promotes meaningful learning in children.

Keywords: Socio-emotional development, mindfulness, self-regulation, empathy, early childhood education.

Introducción

El desarrollo socioemocional (DSE) se define como la dimensión que provee a las personas las habilidades necesarias para comprender y gestionar emociones, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables. En esencia, el DSE integra la inteligencia cognitiva y emocional, permitiendo a niños y adolescentes desenvolverse en contextos sociales y emocionales complejos. Según Maynard et al. (2015), el DSE se asocia directamente con los logros cognitivos, conductuales y académicos, así como con el bienestar general. Esta evidencia creciente resalta la relevancia de incorporar el DSE en los entornos educativos, posicionándolo como pilar fundamental del desarrollo integral de los estudiantes.

La creciente relevancia del DSE en las instituciones educativas contemporáneas responde a desafíos estructurales, como el incremento de tasas de ansiedad, depresión y problemas conductuales entre estudiantes. Estos fenómenos se exacerban por presiones sociales, avances tecnológicos acelerados y efectos residuales de crisis globales como la pandemia de COVID-19. Dichos factores estresantes evidencian la imperiosa necesidad de que las escuelas prioricen no solo el rendimiento académico, sino también la salud mental y emocional. Investigaciones recientes demuestran que las intervenciones en DSE generan resultados transformadores en estudiantes expuestos a altos niveles de estrés y ansiedad. Por ejemplo, Courbet et al. (2024) hallaron que programas de DSE basados en mindfulness “mejoran significativamente el bienestar psicológico, la regulación emocional y las relaciones interpersonales de los estudiantes”. Al potenciar la autoconciencia, empatía y resiliencia, el DSE equipa a los estudiantes para prosperar en ámbitos académicos y extramuros. Además, su implementación no es universalista, sino adaptable a grupos etarios y contextos educativos específicos.

En este marco, el mindfulness, práctica centrada en la atención consciente al momento presente, emerge como herramienta clave para el DSE. Tales prácticas fomentan la atención sostenida, autorregulación e inteligencia emocional, resultando particularmente eficaces para el desarrollo socioemocional. Como indica Alahari (2017), el mindfulness capacita a los estudiantes para “desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para afrontar desafíos tanto dentro como fuera del aula”. Ante sus beneficios empíricamente validados, las intervenciones basadas en atención plena constituyen una vía prometedora para atender las demandas socioemocionales de estudiantes de transición.

La Institución Educativa Cristóbal Colón representa un contexto idóneo para examinar el DSE mediante mindfulness. Situada en una comunidad diversa y dinámica, atiende estudiantes expuestos a desafíos socioemocionales multifactoriales. En particular, los niños de transición enfrentan dificultades únicas al transitar de la educación infantil a entornos académicos estructurados. Por su realidad contextual, numerosos menores padecen violencia intrafamiliar, maltrato, desnutrición y exposición a enfrentamientos

pandilleriles, entre otros riesgos.

El grado de transición marca un período crítico en el desarrollo infantil, caracterizado por mayores exigencias académicas, presiones sociales y necesidad de regulación emocional. En esta etapa, los niños deben adaptarse a nuevas rutinas, forjar relaciones significativas con pares y docentes, y gestionar una creciente independencia. Courbet et al. (2022) enfatizan que "las intervenciones tempranas que abordan estos desafíos pueden generar impactos duraderos en el bienestar socioemocional de los estudiantes".

En la Institución Educativa Cristóbal Colón, el cuerpo docente ha identificado problemas recurrentes entre estudiantes de transición: dificultades en la gestión de la frustración, baja autoestima y limitaciones para el trabajo colaborativo. Adicionalmente, síntomas de estrés y ansiedad derivados de experiencias traumáticas familiares obstaculizan la concentración y el aprendizaje eficaz. Estas observaciones coinciden con Van den Heuvel et al. (2015), quienes destacan la importancia del apoyo socioemocional temprano para fomentar resiliencia y temperamento positivo.

Ante estos retos, la institución manifiesta interés en estrategias innovadoras para fortalecer el DSE. Las intervenciones basadas en mindfulness abordan las causas subyacentes de dificultades emocionales y conductuales, promoviendo una cultura escolar inclusiva y positiva. Por ello, el presente estudio se propone diseñar una propuesta didáctica basada en ejercicios de mindfulness que contribuya al desarrollo socioemocional de estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón, sede Pablo VI.

La integración de mindfulness en el aula busca mejorar la regulación emocional, reducir estrés y ansiedad, y potenciar habilidades como empatía y autoconciencia. Fundamentado en investigaciones y marcos teóricos vigentes, este artículo postula que la atención plena aborda eficazmente los desafíos específicos de estudiantes de transición, sentando bases para mayor bienestar y rendimiento académico.

Método

El objetivo de la investigación consistió en el diseño de una propuesta didáctica, basada en la aplicación de ejercicios de mindfulness, que contribuya al desarrollo socioemocional de estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI orienta el estudio hacia un enfoque cualitativo, ya que busca comprender de manera profunda las experiencias y significados construidos en la práctica pedagógica. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación cualitativa permite explorar fenómenos educativos desde una perspectiva holística, reconociendo los contextos y la subjetividad de los actores. En este caso, se pretende interpretar cómo los ejercicios de mindfulness impactan en el desarrollo socioemocional de los niños, considerando su interacción en el aula y la percepción de docentes y estudiantes.

En ese sentido, según Chicaiza Rey et al. (2020) la investigación planteada pertenece al tipo propositivo porque no se limita a diagnosticar una realidad, sino que parte de un problema educativo identificado y culmina en el diseño de una solución concreta: una propuesta didáctica basada en mindfulness. Como señala Paredes (2020), "la investigación propositiva es el estudio donde se formula una solución ante un problema, previo diagnóstico y evaluación de un hecho o fenómeno" y "implica generalmente el último eslabón del nivel descriptivo". En la misma línea, el estudio de diseño descriptivo-propositivo explica que este tipo de investigación " recoge información de un fenómeno, donde se hace un diagnóstico y evaluación. Luego se realiza un análisis y fundamentación de teorías, y finaliza con una propuesta de solución ". Por eso, un objetivo como "diseñar una propuesta didáctica, basada en la aplicación de ejercicios de mindfulness, que contribuya al desarrollo socioemocional de los estudiantes…" encaja plenamente en este tipo de investigación, porque su finalidad práctica es intervenir sobre una necesidad formativa específica con una respuesta organizada y fundamentada.

Además, la pertinencia de esta clasificación se fortalece porque el mindfulness ha mostrado efectos favorables en el bienestar y en las habilidades socioemocionales. Una revisión reciente concluye que los programas de mindfulness en educación son efectivos para desarrollar habilidades socioemocionales, ya que favorecen la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional, además de reducir el estrés y la ansiedad. En ese sentido, la propuesta para estudiantes de transición no busca solo explicar el fenómeno, sino diseñar una estrategia didáctica ajustada a su contexto para mejorar una dimensión formativa concreta, lo cual corresponde al rasgo central de la investigación propositiva. Esta orientación coincide con lo que señalan Espinoza Bravo et al. (2024), quienes reportan que la integración de programas de mindfulness en educación "ha ganado interés" por su potencial para mejorar el bienestar y las habilidades socioemocionales, confirmando así la base teórica que justifica la elaboración de una propuesta pedagógica.

Por último, el estudio se sustenta en el paradigma interpretativo, pues se interesa por comprender los significados que los participantes atribuyen a sus

experiencias de aprendizaje y a las prácticas socioemocionales. Sandín (2020) afirma que este paradigma reconoce el valor de la subjetividad y busca interpretar la realidad social desde la perspectiva de los propios actores. De igual manera, Flick (2019) subraya que el interpretativismo en educación permite abordar fenómenos como la convivencia, la emocionalidad y la formación integral desde los discursos, prácticas y vivencias de quienes participan en el proceso educativo. En este sentido, el paradigma interpretativo brinda coherencia al estudio, al posibilitar una comprensión crítica y situada de la manera en que los ejercicios de mindfulness favorecen el desarrollo socioemocional de los estudiantes de grado transición.

En cuanto a población y muestra de la investigación, se indica que se emplearon los 3 salones de preescolar de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI con un total de 90 estudiantes. En ese sentido, la muestra del estudio seleccionada por conveniencia fueron directamente los estudiantes, padres de familia y docentes del grupo de transición A con un total 18 personas.

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos de recolección de la información, se empleó en primer momento la entrevista semiestructurada, pues, permite explorar con flexibilidad las vivencias, percepciones y expresiones de los estudiantes sin perder el rumbo del propósito investigativo. Babativa et al. (2024) señalan que es “un instrumento cualitativo que permite recolectar información precisa y detallada durante una conversación”, y además afirman que, cuando está centrado en un problema, “debe estar directamente relacionado con lo que se quiere saber en la investigación”. En esa misma línea, Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) concluyen que la entrevista permite recolectar percepciones y conductas a partir de las características socioculturales, lo cual resulta adecuado para comprender la autopercepción emocional, la relación con pares, la expresión de emociones y la autorregulación en niños de transición. Por ello, esta técnica es coherente con un estudio que busca identificar rasgos socioemocionales desde la voz de los propios estudiantes y no solo desde la observación externa.

En cuanto a su estructura, la entrevista semiestructurada se organizó con una presentación inicial, un bloque de preguntas abiertas y una secuencia temática flexible. En esa línea, Babativa et al. (2024) explican que las preguntas “se formularon de manera abierta” y se distribuyeron en dimensiones que orientaron el diálogo, sin imponer un orden rígido. Para este propósito, fue ideal una guía breve, clara y adaptada a la edad, con 8 preguntas abiertas. Esto coincide con la recomendación metodológica de construir un guion viable y no repetitivo, revisada por expertos antes de su aplicación. Respecto a la validación por expertos, Babativa et al. (2024) muestran que el instrumento debe pasar por revisión de pares para evaluar redacción, pertinencia, coherencia categorial y suficiencia de los ítems, lo que garantiza calidad metodológica. En consecuencia, en el estudio se empleó el uso de 3 expertos en educación infantil, Psicología/psicoeducación y metodología, usando una matriz con criterios como claridad, pertinencia, coherencia y adecuación a la edad; esta verificación fortalece la validez de contenido y respalda el uso de la entrevista como instrumento principal.

En segundo momento, se empleó un análisis de contenido, pues, permite examinar de manera sistemática documentos, registros, planificaciones o respuestas textuales para extraer categorías, patrones y significados vinculados con el fenómeno estudiado. Cabrera (2001) explica que en la investigación educativa el análisis de contenido “trabaja con temas provenientes de declaraciones manifiestas y directas” y se organiza en “preanálisis, codificación y categorización”, lo cual facilita reconocer, comparar y clasificar estrategias didácticas de mindfulness según su aporte al desarrollo socioemocional. De forma complementaria, la literatura metodológica reciente señala que el análisis de contenido busca “analizar sistemáticamente el contenido para extraer ideas y patrones significativos de los datos”, lo que resulta relevante cuando se pretende identificar recursos pedagógicos, intencionalidades formativas y componentes socioemocionales en materiales o discursos educativos. Además, en estudios sobre mindfulness en educación se ha utilizado el análisis documental y de contenido para valorar la viabilidad y el impacto de esta técnica en contextos escolares.

En cuanto a su estructura , este análisis suele desarrollarse en tres momentos: preanálisis, codificación y categorización; en términos prácticos, implica definir el corpus, establecer unidades de análisis, asignar códigos y agruparlos en categorías interpretativas. En este caso, la estructura se organizó a partir de categorías como respiración consciente, atención plena, regulación emocional, relajación, autoconciencia y convivencia, con el fin de reconocer cómo cada estrategia didáctica se vincula con el desarrollo socioemocional. Respecto a la validación por expertos , según Urrutia et al. (2014) la revisión de contenido debe ser evaluada por jueces con formación en educación, psicología o metodología, quienes revisan claridad, pertinencia, coherencia y suficiencia de las categorías y de los ítems; la literatura sobre validez de contenido por juicio de expertos subraya que este

procedimiento permite comprobar la calidad y pertinencia del instrumento (Urrutia et al., 2014).

Resultados y Discusión

A continuación, se presentarán los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de información y los análisis correspondientes a partir de lo planteado en el plan de análisis con la teoría de Urbano Gómez (2016). Los resultados serán esbozados en tres apartados, el primero es el reconocimiento de las características socioemocionales de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI, el segundo la identificación de las estrategias didácticas asociadas a mindfulness que contribuyan al desarrollo socioemocional de los estudiantes, y la tercera la elaboración de una propuesta didáctica a partir de las estrategias asociadas a mindfulness que contribuya al desarrollo socioemocional de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI.

Características socioemocionales de los estudiantes del grado transición

Con el ánimo de dar respuestas a lo planteado en el primer objetivo específico, reconocer las características socioemocionales de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI, se procede a realizar el análisis de los hallazgos suscitados en las entrevistas realizadas a los maestros que dan clase en dicho grupo y a los padres de familia de un grupo representativo de estudiantes. Para tal fin centraremos la mirada en las tres principales características socioemocionales: la identificación de emociones, la manifestación espontánea de cariño y la distinción de la realidad.

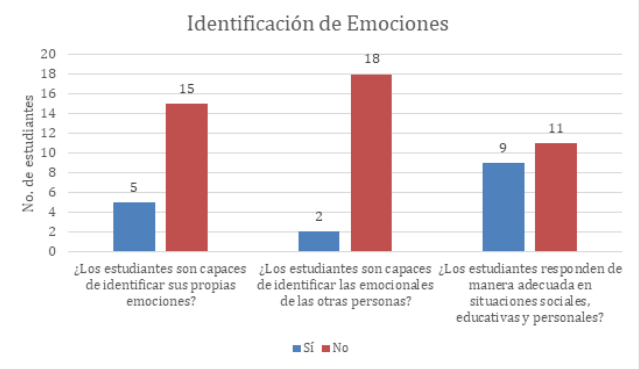
Identificación de emociones

La identificación de emociones representa una de las competencias socioemocionales fundamentales en la formación integral, al implicar la capacidad de reconocer, diferenciar y comprender tanto los estados afectivos propios como los de los demás. Este proceso cognitivo-afectivo habilita respuestas adaptativas en contextos sociales, educativos y personales, constituyendo la base para la autorregulación, la empatía y la convivencia armónica (Morales-Rodríguez y Morales-Rodríguez, 2023). En este marco, Sette y Alves (2021) sostienen que el reconocimiento emocional, junto con la regulación afectiva y la toma de decisiones responsables, integra el núcleo de las competencias socioemocionales esenciales para la adaptación social y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Asimismo, el constructo se ha extendido a entornos mediados por la tecnología. Cebollero-Salinas (2023) acuñó el término emotional e-awareness para designar la capacidad de identificar y comprender emociones en escenarios digitales, habilidad crítica en contextos de aprendizaje virtual y comunicación mediada. De este modo, la identificación emocional no solo potencia la interacción presencial, sino que se erige como recurso indispensable ante los retos de la educación contemporánea, caracterizada por la digitalización acelerada y la multiculturalidad. Finalmente, la identificación de emociones se configura como un proceso transversal y dinámico, imprescindible para el desarrollo socioemocional, al contribuir a la construcción de la autoestima, el fortalecimiento de la resiliencia y la consolidación de una ciudadanía activa y responsable.

Con base en lo expuesto, se indagó entre docentes y padres de familia respecto a la capacidad de los estudiantes para identificar sus propias emociones, las de los demás y responder adecuadamente en situaciones sociales, educativas y personales. En la Figura 1 se describen los resultados de tales indagaciones, la cual evidencia que la mayoría de los estudiantes de grado transición presenta limitaciones para identificar emociones propias o ajenas. No obstante, la ilustración revela que un porcentaje significativo de ellos se desenvuelve de manera adecuada en contextos sociales, educativos y personales.

Figura 1.



Resultados identificación de emociones.

Fuente: elaboración propia (2025).

Los resultados derivados de la consulta realizada a docentes y padres de familia evidencian dificultades significativas entre estudiantes de grado transición en procesos de identificación emocional. La mayoría de los encuestados reportó que los niños no logran reconocer de manera adecuada sus propias emociones ni las de los demás. Este hallazgo adquiere relevancia al considerar que la literatura científica posiciona la identificación emocional como competencia socioemocional esencial para el desarrollo de la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar (Morales-Rodríguez y

Morales-Rodríguez, 2023; Sette y Alves, 2021).

No obstante, pese a dichas limitaciones, los resultados revelan que un porcentaje sustancial de estudiantes logra desenvolverse de forma adecuada en contextos sociales, educativos y personales. Ello sugiere que, aunque los niños no siempre verbalizan o reconocen conscientemente las emociones, disponen de recursos comportamentales o imitativos que les permiten responder de manera funcional en situaciones cotidianas. Esta observación concuerda con lo postulado por Cebollero-Salinas (2023), quien argumenta que la identificación de emociones "puede desarrollarse progresivamente mediante la práctica pedagógica y el acompañamiento en contextos de interacción".

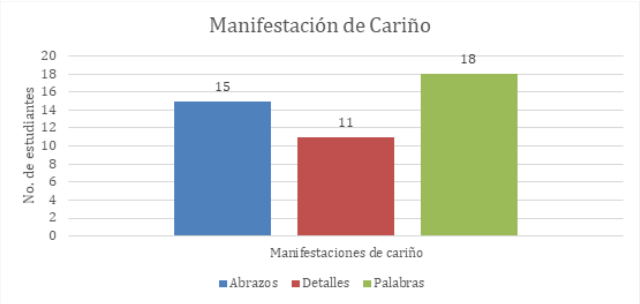
Manifestación espontánea de cariño

La manifestación de cariño se configura como una competencia socioemocional esencial, expresada a través de gestos, palabras y actitudes que transmiten afecto, apoyo y reconocimiento hacia los demás. Esta capacidad no solo propicia la construcción de vínculos afectivos sólidos, sino que también promueve el bienestar personal y colectivo en diversos contextos interactivos. Quiroz Játiva y Escobar Moreno (2022) destacan que la manifestación de cariño, como componente de las competencias emocionales, resulta indispensable para la atención integral en la primera infancia, al generar seguridad afectiva y confianza en las relaciones interpersonales.

Por su parte, Bisquerra y López-Cassà (2023) postulan que la educación emocional debe incorporar de manera explícita la expresión del afecto y la ternura como pilares del crecimiento socioemocional, dado que estas prácticas fomentan la empatía, atenúan la conflictividad y potencian la cohesión social. En este sentido, la manifestación de cariño trasciende la acción aislada para constituirse en un proceso continuo de comunicación emocional que incide significativamente en la convivencia escolar y familiar. Finalmente, la manifestación de cariño puede definirse como una habilidad socioemocional transversal, imprescindible para el desarrollo de relaciones positivas, el fortalecimiento de la empatía y la creación de ambientes educativos y sociales inclusivos y afectivos.

En consecuencia, se consultó a padres de familia y docentes acerca de si niños y niñas exhibían diversas manifestaciones de cariño y cuáles eran los medios empleados para demostrarlo.

Figura 2.



Resultados manifestación de cariño.

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Figura 2 se muestran los resultados derivados de las percepciones de los padres de familia y docentes con respecto a las manifestaciones de cariño de los estudiantes, los cuales evidencian que niños y niñas del grado transición manifiestan cariño a través de diversos medios, con predominio de las palabras afectivas, seguidas de abrazos y, en menor medida, detalles materiales o simbólicos. Esta tendencia permite observar el empleo de recursos verbales y no verbales para transmitir afecto, lo cual concuerda con lo planteado por Bisquerra y López-Cassà (2023), quienes subrayan que la expresión de cariño; ya sea mediante gestos, palabras o acciones; constituye un componente esencial de la educación emocional y favorece la creación de vínculos afectivos significativos.

El predominio de las expresiones verbales de afecto indica que los niños han adquirido competencias comunicativas que les permiten externalizar emociones de manera directa. No obstante, el valor de los gestos físicos, como los abrazos, conserva centralidad en esta etapa del desarrollo, al contribuir a reforzar la seguridad afectiva y la confianza en las relaciones interpersonales (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022). Por su parte, los detalles, aunque menos frecuentes, reflejan un nivel de simbolización y reciprocidad que, según la literatura sobre desarrollo emocional, representa un paso relevante en la construcción de empatía y conductas prosociales (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022).

Distinción de la realidad

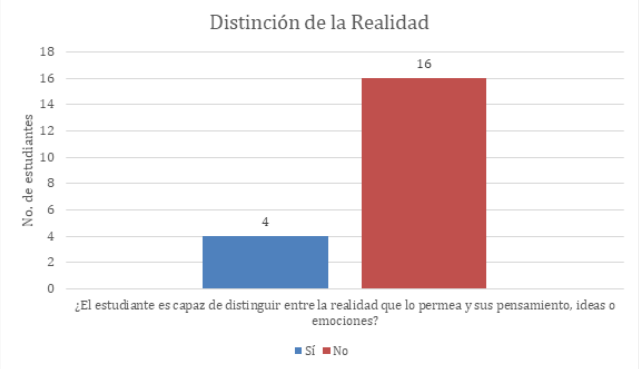
La distinción de la realidad puede entenderse como la capacidad socioemocional de diferenciar entre experiencias internas (como pensamientos, emociones, imaginaciones o deseos) y los hechos objetivos que ocurren en el entorno externo. Esta habilidad permite a los individuos interpretar de manera adecuada tanto su mundo interno como las interacciones sociales, evitando confusiones entre lo subjetivo y lo real. Lane y Smith (2021) sostienen que los niveles de conciencia emocional, que incluyen la conceptualización y la descripción adecuada de las emociones propias y ajenas, son fundamentales para estructurar una experiencia coherente y ajustada a la realidad. En esta medida, el

reconocimiento de lo que pertenece al ámbito interno frente a lo que corresponde a la realidad externa se convierte en un requisito básico para el desarrollo de la autorregulación emocional y la convivencia social.

De forma complementaria, Steinbeis (2016) destaca que la capacidad de distinguir entre el yo y los demás constituye un proceso neurocognitivo esencial para comprender los estados mentales y afectivos ajenos. Esta diferenciación, que forma parte del desarrollo socioemocional, posibilita que el individuo se relacione con empatía y respeto, evitando la proyección de sus propias emociones en los otros y contribuyendo a la construcción de relaciones más sanas y realistas.

Con lo anterior, se indagó con los profesores y padres de familia si los estudiantes son capaces de distinguir entre la realidad que los permea y sus pensamientos, ideas o emociones.

Figura 3.



Resultados de distinción de la realidad.

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Figura 3 se muestran los resultados obtenidos en la consulta a los padres de familia y docentes relacionados a la distinción de la realidad de los estudiantes, los cuales evidencian que la mayoría de los estudiantes de grado transición aún no logran distinguir de manera clara entre la realidad externa y sus propios pensamientos, emociones o ideas. El número reducido de respuestas afirmativas confirma que esta habilidad socioemocional se encuentra en un nivel incipiente, lo cual es esperable considerando la etapa evolutiva de los niños.

De acuerdo con Lane y Smith (2021), la conciencia emocional y la capacidad de conceptualizar los estados afectivos forman parte de un proceso progresivo de desarrollo, que posibilita diferenciar entre lo que pertenece al mundo interno y lo que corresponde al entorno real. En esa misma línea, Steinbeis (2016) explica que la distinción entre el yo y los demás es un fundamento neurocognitivo indispensable para comprender la realidad social y evitar la confusión entre experiencias subjetivas y hechos objetivos.

Los datos sugieren que, en esta población escolar, persiste una tendencia a interpretar la realidad desde percepciones emocionales inmediatas, lo que puede limitar la autorregulación y la convivencia. Sin embargo, este hallazgo no debe interpretarse únicamente como una carencia, sino como una oportunidad pedagógica. El diseño de estrategias socioemocionales, como actividades de mindfulness y juegos simbólicos guiados, puede favorecer la toma de conciencia de los propios estados internos y facilitar la diferenciación progresiva entre pensamientos y hechos objetivos, lo que a largo plazo contribuye al desarrollo de la empatía y la resolución de conflictos.

Estrategias didácticas asociadas a mindfulness que contribuyan al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Respondiendo al segundo objetivo específico del estudio, identificar las estrategias didácticas asociadas a mindfulness que contribuyan al desarrollo socioemocional de los estudiantes, se realizó un análisis de contenido en el cual se describieron 8 estrategias que fueron seleccionadas teniendo en cuenta relación con mindfulness, su adaptabilidad a diferentes contextos y porque permiten el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Las estrategias fueron denominadas así: Yama (normas éticas y sociales), Niyama (normas personales), Asana (posturas físicas), Pranayama (control de la respiración), Pratyahara (retiro de los sentidos), Dharana (concentración), Dhyana (meditación) y Samadhi (unidad/plenitud).

El análisis se elaboró a partir de dos elementos que permitieron una revisión a profundidad de las diferentes estrategias didácticas. El primero, la relación de las estrategias con la dinámica de mindfulness y, el segundo, la forma en que cada estrategia didáctica contribuye al desarrollo socioemocional.

Relación con mindfulness

Se comprende que el mindfulness o atención plena es una práctica que consiste en entrenar la capacidad de prestar atención de manera intencional al momento presente, con apertura, aceptación y sin juicios de valor. Según Kabat-Zinn (2015), quien introdujo este concepto en el ámbito clínico y educativo, el mindfulness busca cultivar la conciencia plena de la experiencia presente, incluyendo pensamientos, emociones y sensaciones corporales.

En los últimos años, se ha reconocido como una herramienta eficaz en contextos educativos. Mercedes Castillo y Ruiz Crespín (2024) explican que el mindfulness en la escuela favorece la autorregulación emocional, la concentración y el desarrollo de habilidades socioemocionales, elementos clave para el aprendizaje integral. Asimismo, Emerson et al. (2020)

destacan que la práctica regular de atención plena contribuye a disminuir los niveles de estrés, mejorar la convivencia escolar y fortalecer la resiliencia en niños y adolescentes.

En esa medida, el análisis de la relación entre las estrategias didácticas y la metodología mindfulness se desarrolló desde los 7 elementos que transversalizan dicha metodología, en donde se indagó si las estrategias permiten gestionar dichos elementos desde su desarrollo. Estos elementos son: no juzgar (observaciones de experiencias sin emitir un juicio de valor), paciencia (todo tiene su ritmo), mentalidad principiante (cada momento es el inicio de algo), confianza (sabiduría interior), ausencia de esfuerzo (dejar de resistirse a las experiencias), aceptación (reconocerse como uno es) y dejar ir (no aferrarse a pensamientos).

Tabla 1. Resultados relación estrategias didácticas con mindfulness.

Estrategias didácticas	Elementos mindfulness						
	No juzgar	Paciencia	Mentalidad principiante	Confianza	Ausencia de esfuerzo	Aceptación	Dejar ir
Yama	X	X		X	X	X	X
Niyama	X	X		X	X	X	X
Asana		X	X	X	X	X	
Pranayama	X	X	X	X	X	X	X
Pratyahara	X	X	X	X	X	X	X
Dharana		X	X	X	X	X	
Dhyana	X	X	X	X	X	X	X
Samadhi	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Tabla 1 se muestran los resultados de relación estrategias didácticas con mindfulness, dichos resultados permiten observar una estrecha relación entre las estrategias didácticas (Yama, Niyama, Asana, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi) y los principios fundamentales del mindfulness (no juzgar, paciencia, mentalidad de principiante, confianza, ausencia de esfuerzo, aceptación y dejar ir). Este hallazgo evidencia que la incorporación de prácticas corporales y espirituales, cuando son adaptadas al contexto educativo, puede potenciar de manera significativa las competencias socioemocionales en los estudiantes.

En primer lugar, se destaca que estrategias como Pranayama, Pratyahara, Dhyana y Samadhi se relacionan con la totalidad de los elementos del mindfulness, lo que indica que poseen un alto potencial pedagógico para fomentar la autorregulación emocional y la autoconciencia plena. De acuerdo con Mercedes Castillo y Ruiz Crespín (2024), estas prácticas contribuyen a fortalecer la atención sostenida, la calma y la capacidad reflexiva, competencias fundamentales en el desarrollo socioemocional infantil.

Por otro lado, estrategias como Asana y Dharana muestran una relación parcial con los principios de mindfulness, lo que sugiere que, aunque favorecen aspectos específicos como la concentración y la confianza, requieren complementarse con otras prácticas que fortalezcan dimensiones más amplias de la atención plena. En este sentido, Emerson et al. (2020) subrayan que la efectividad del mindfulness escolar depende de la integración equilibrada de diferentes técnicas que aborden tanto el cuerpo como la mente.

Finalmente, el análisis revela que los componentes éticos y actitudinales del yoga (Yama y Niyama) también guardan una relación significativa con los principios de mindfulness, especialmente en dimensiones como la aceptación, la paciencia y el dejar ir. Esto coincide con lo planteado por Kabat-Zinn (2015), quien sostiene que la práctica de mindfulness trasciende la técnica meditativa y se convierte en un estilo de vida basado en actitudes conscientes hacia uno mismo y hacia los demás.

Contribución al desarrollo socioemocional

En segunda instancia, el desarrollo socioemocional es un proceso integral y dinámico mediante el cual los

individuos adquieren, fortalecen y aplican un conjunto de competencias que les permiten relacionarse de manera equilibrada consigo mismos y con los demás. Este desarrollo implica la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y expresar adecuadamente los propios estados afectivos, lo que constituye la base para la autorregulación. A su vez, la empatía se presenta como la habilidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones, facilitando la construcción de vínculos respetuosos y prosociales (Ferreira et al., 2024).

De igual manera, el desarrollo socioemocional comprende el fortalecimiento de las habilidades sociales, como la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución de conflictos, competencias que favorecen la convivencia y la participación activa en entornos comunitarios y escolares. Este proceso también incluye la toma de decisiones responsables, orientada a evaluar alternativas, anticipar consecuencias y actuar de acuerdo con valores éticos, lo cual contribuye a un ejercicio más consciente de la ciudadanía (Gamboa et al., 2023).

Otro componente esencial es el establecimiento de metas, entendido como la capacidad de definir objetivos realistas y alcanzables, sostener la motivación y perseverar ante las dificultades. Estas competencias interrelacionadas no solo fortalecen la autoestima y la resiliencia individual, sino que también potencian el rendimiento académico y la adaptación a contextos cambiantes (Gundordu et al., 2025).

En esa medida, la forma en la que cada estrategia didáctica contribuye al desarrollo socioemocional se analizó desde las cinco características o cualidades que componen al mismo: conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas. Desde ahí se indagó si las estrategias didácticas promueven el desarrollo de la conciencia emocional, de la empatía, de habilidades sociales, fomenta la adecuada toma de decisiones y promueve el establecimiento de metas.

Tabla 2. Resultados contribución al desarrollo socioemocional.

Estrategias didácticas	Elementos del desarrollo socioemocional				
	Conciencia emocional	Empatía	Habilidades sociales	Toma de decisiones	Establecimiento de metas
Yama	X	X	X	X	
Niyama	X	X	X	X	X
Asana	X	X	X		X
Pranayama	X		X	X	
Pratyahara	X	X	X	X	
Dharana	X	X	X	X	X
Dhyana	X	X	X	X	X
Samadhi	X	X	X	X	X

Fuente: elaboración propia (2025).

En la Tabla 2 se muestran los resultados sobre la contribución de las estrategias didácticas al desarrollo socioemocional de los estudiantes, dicha tabla evidencia una fuerte correspondencia entre las estrategias didácticas y los elementos del desarrollo socioemocional. Este hallazgo evidencia que dichas prácticas, cuando son incorporadas en el contexto educativo, pueden convertirse en recursos pedagógicos eficaces para el fortalecimiento de competencias emocionales y sociales en los estudiantes.

En primer lugar, estrategias como Niyama, Dharana, Dhyana y Samadhi abarcan todos los componentes del desarrollo socioemocional, lo que demuestra su potencial para promover un aprendizaje integral. Estas prácticas, al articular conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas, favorecen la formación de estudiantes más resilientes, autónomos y conscientes de sí mismos y de los demás (Gamboa et al., 2023).

Por otro lado, estrategias como Yama y Pratyahara también tienen un impacto amplio, aunque se concentran en cuatro de los cinco componentes, lo que indica que son prácticas valiosas para fortalecer la autorregulación y la empatía, elementos esenciales en la convivencia escolar (Ferreira et al., 2024). En contraste, prácticas como Asana y Pranayama muestran un alcance más limitado, pues se relacionan con tres dimensiones del desarrollo socioemocional, particularmente en la conciencia emocional y la regulación, lo que sugiere que funcionan mejor como complementos a las demás estrategias.

En conjunto, estos resultados confirman que las estrategias didácticas inspiradas en el yoga no solo aportan a la dimensión corporal y cognitiva, sino que inciden directamente en la construcción de competencias socioemocionales, las cuales son fundamentales para la vida escolar y social de los estudiantes. Tal como sostienen investigaciones recientes, el desarrollo socioemocional requiere integrar la autoconciencia, la empatía, la interacción social positiva, la toma de decisiones responsables y la capacidad de proyectarse hacia el futuro, competencias que se potencian con prácticas sistemáticas de atención plena y autorreflexión (Gungordu et al., 2025).

Propuesta didáctica asociada a mindfulness que contribuye al desarrollo socioemocional

El siguiente apartado responde al tercer objetivo específico, elaborar una propuesta didáctica a partir de las estrategias asociadas a mindfulness que contribuya al desarrollo socioemocional de los estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Cristóbal Colón sede Pablo VI.

La propuesta didáctica (Tabla 3) contempla desarrollar los 5 elementos del desarrollo socioemocional en 8 sesiones de trabajo empleando las estrategias didácticas analizadas en el desarrollo del segundo objetivo. Por cada sesión, se relacionará una estrategia didáctica a dos elementos del desarrollo socioemocional, lo que quiere decir que los elementos del desarrollo socioemocional se repetirán a lo largo de todas sesiones de la propuesta.

Cabe aclarar, que al ser esto una propuesta posee la cualidad de ser flexible y adaptativa, es decir, cada docente desde su escenario o contexto educativo es autónomo frente a la forma en la que asume la estrategia didáctica y los elementos del desarrollo socioemocional. También, es importante resaltar que las preguntas orientadoras ubicadas en los momentos evaluativos de cada sección son con la finalidad de que cada docente descubra el grado en que se ha asimilado la competencia trabajada. Por otro lado, se recomienda que para el éxito en la implementación de la propuesta didáctica la institución educativa donde se piensa desarrollar debe poseer los recursos didácticos, espacios y personal idóneo para el desarrollo de la experiencia.

Tabla 3. Propuesta didáctica.

Sesión	Estrategia didáctica	Elemento del desarrollo socioemocional
1	Yama	Conciencia emocional
		Empatía
2	Niyama	Habilidades sociales
		Toma de decisiones
3	Asana	Establecimiento de metas
		Conciencia emocional
4	Pranayama	Empatía
		Habilidades sociales
5	Pratyahara	Toma de decisiones
		Establecimiento de metas
6	Dharana	Conciencia emocional
		Empatía
7	Dhyana	Habilidades sociales
		Toma de decisiones
8	Samadhi	Establecimiento de metas
		Conciencia emocional

Fuente: elaboración propia (2025).

esión 1

Estrategia didáctica: Yama

Elementos del desarrollo socioemocional: conciencia emocional y empatía.

Objetivo: Fomentar el respeto, la verdad, la no violencia, la generosidad y el autocontrol.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Carteles con valores, música instrumental, cartulina en forma de árbol, papeles de colores, crayones.

Descripción general: Actividad “Jugamos y Construimos la Paz”

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra inicia la clase con música suave para crear un ambiente de calma y confianza. Luego explica que hoy realizarán actividades para aprender a expresar emociones y valores como el respeto, el amor y la solidaridad.

Dinámica de entrada: Se invita a los niños a moverse libremente al ritmo de la música e imitar gestos de respeto como saludar con la mano, dar un abrazo imaginario o llevarse la mano al corazón.

Momento central

Juego de emociones: Se realiza el juego “La reina manda”, en el que la maestra o un niño líder va dando instrucciones relacionadas con emociones y valores (ejemplo: “la reina manda que demos un abrazo”, “la reina manda que mostremos cara de sorpresa”, “la reina manda que digamos una palabra mágica”).

Los niños deben realizar los gestos o expresiones de forma lúdica y respetuosa.

Se alternan acciones positivas (solidaridad, amor, agradecimiento) con gestos de diferentes emociones (enojo, tristeza, alegría), para que aprendan a identificarlas y expresarlas.

Se refuerza el mensaje de que todas las emociones son válidas, pero deben expresarse de manera adecuada.

El árbol de la paz:

Una vez finalizado el juego, se presenta un gran árbol elaborado en cartulina y se explica que será el Árbol de la Paz.

A cada niño se le entrega una hoja de papel recortada en forma de hoja real. Allí deberán dibujar o escribir un acto de respeto o amor (ejemplo: ayudar a un amigo, compartir juguetes, escuchar con atención, decir gracias).

Después de realizar el dibujo, cada niño pega su hoja en el árbol, simbolizando que sus acciones contribuyen a que el grupo crezca en paz y unión.

Momento de cierre

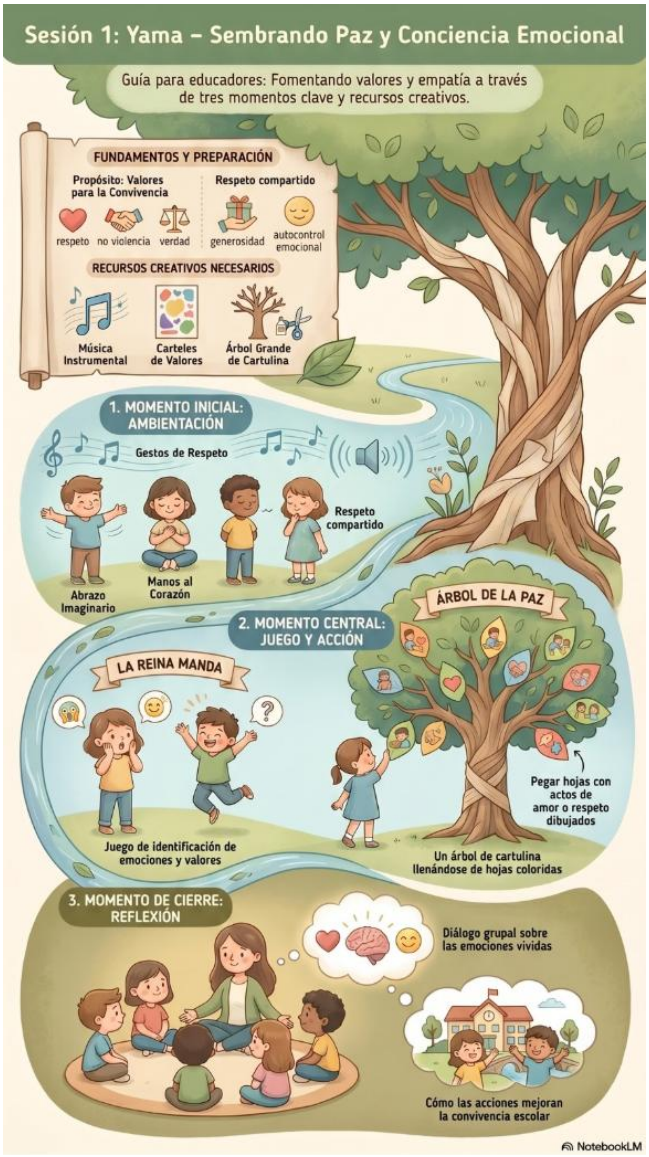
Reflexión colectiva: Los niños se sientan en círculo alrededor del árbol ya decorado. La maestra pregunta:

¿Qué emoción les gustó más imitar?

¿Qué acción dibujaron en su hoja?

¿Cómo creen que esas acciones pueden ayudarnos a convivir mejor en el colegio?

Figura 4. Estrategias didáctica - Sesión 1.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 2

Estrategia didáctica: Niyama

Elementos del desarrollo socioemocional: habilidades sociales y toma de decisiones.

Objetivo: Cultivar buenos hábitos, limpieza, gratitud y autodisciplina.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Frascos con atomizador, agua, vinagre, limpión.

Descripción general: Actividad “Limpieza y Sentido de Pertenencia con Responsabilidad”.

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra conversa con los niños sobre la importancia de cuidar el aula como un espacio compartido. A través de preguntas sencillas como “¿qué pasa si no limpiamos después de usar los

materiales?" o "¿cómo se sienten cuando entran a un salón limpio?", invita a reflexionar sobre el valor de la responsabilidad y el sentido de pertenencia.

Propósito pedagógico: despertar conciencia en los niños sobre la necesidad de mantener limpio el espacio de aprendizaje y reconocer que todos son responsables del cuidado colectivo.

Momento central

Desarrollo de la actividad:

Después de realizar una actividad (manualidad, juego o trabajo grupal), la maestra orienta a los niños para que recojan papeles, materiales y organicen los elementos utilizados.

Se asignan pequeñas tareas por grupos (recoger papeles, limpiar mesas, ordenar colores o juguetes).

La maestra acompaña y modela la acción, reforzando la importancia de hacerlo con cuidado y respeto hacia el trabajo de los demás.

Propósito pedagógico: poner en práctica la responsabilidad individual y colectiva mediante la acción directa, reforzando la cooperación y el trabajo en equipo.

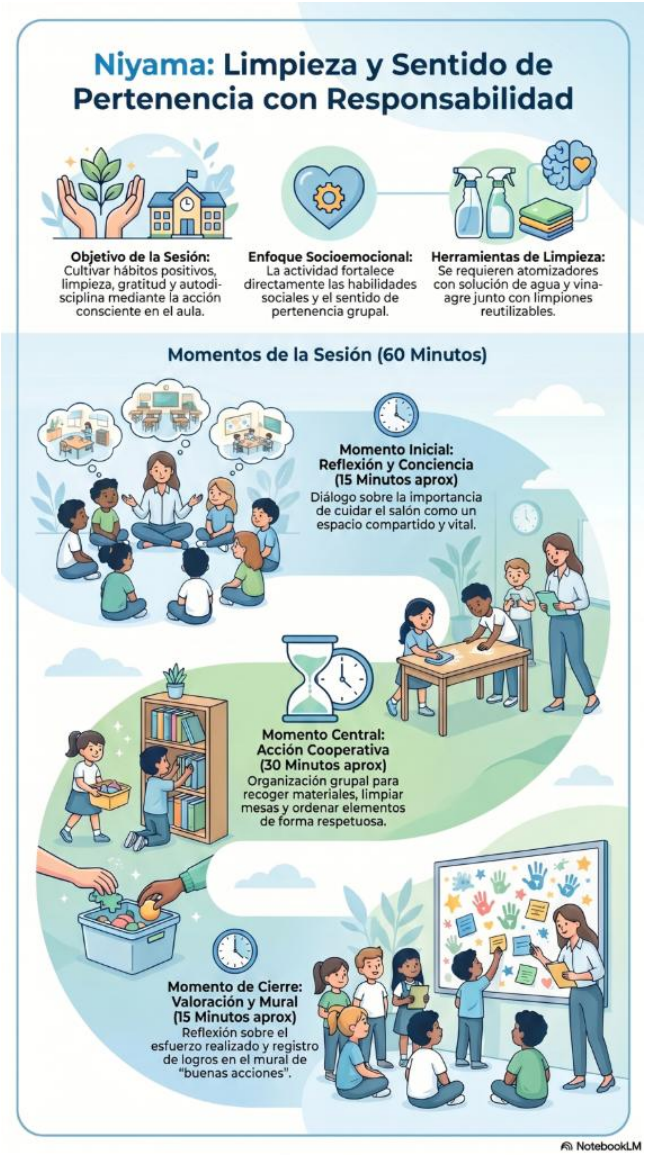
Momento de cierre

Reflexión y valoración: Una vez limpio el salón, los niños se sientan en círculo y la maestra resalta el esfuerzo de todos, reforzando verbalmente el valor del compromiso con frases como "cuando todos colaboramos, nuestro salón queda bonito y agradable".

Actividad simbólica: se puede pegar una estrella o dibujo en un mural de "buenas acciones" cada vez que el grupo cumpla con la limpieza.

Propósito pedagógico: consolidar el aprendizaje valorando la acción realizada y reforzar el hábito como parte de la rutina escolar.

Figura 5. Estrategias didáctica - Sesión 2.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 3

Estrategia didáctica: Asana

Elementos del desarrollo socioemocional: establecimiento de metas y conciencia emocional.

Objetivo: Cultivar buenos hábitos, limpieza, gratitud y autodisciplina.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Láminas de animales u otras posiciones (imágenes de posición), música de la naturaleza.

Descripción general: Actividad "Mindfulness con posturas de Animales".

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra invita a los niños a sentarse en círculo y, con música suave de fondo, explica que realizarán un juego de movimientos y

sonidos de animales para aprender a respirar y relajarse. Se hace una breve demostración de cómo inhalar y exhalar profundamente.

Propósito pedagógico: generar disposición y concentración en los niños, conectándolos con la actividad a través de la imaginación y el juego.

Momento central

Desarrollo de la actividad: La maestra presenta diferentes posturas de animales y figuras sencillas (posición de flecha, triángulo, vela, barco, entre otras).

Los niños imitan las posturas, acompañándolas con sonidos y movimientos divertidos (por ejemplo: rugido del león, vuelo del pájaro, soplo fuerte como el viento).

Se alternan los movimientos con momentos de respiración consciente: inhalar profundamente, mantener la postura unos segundos y exhalar lentamente.

La secuencia se repite durante tres días consecutivos, buscando que los niños vayan interiorizando las posturas y la respiración de manera natural.

Propósito pedagógico: favorecer la conciencia corporal, la autorregulación emocional y la concentración mediante ejercicios lúdicos de mindfulness.

Momento de cierre

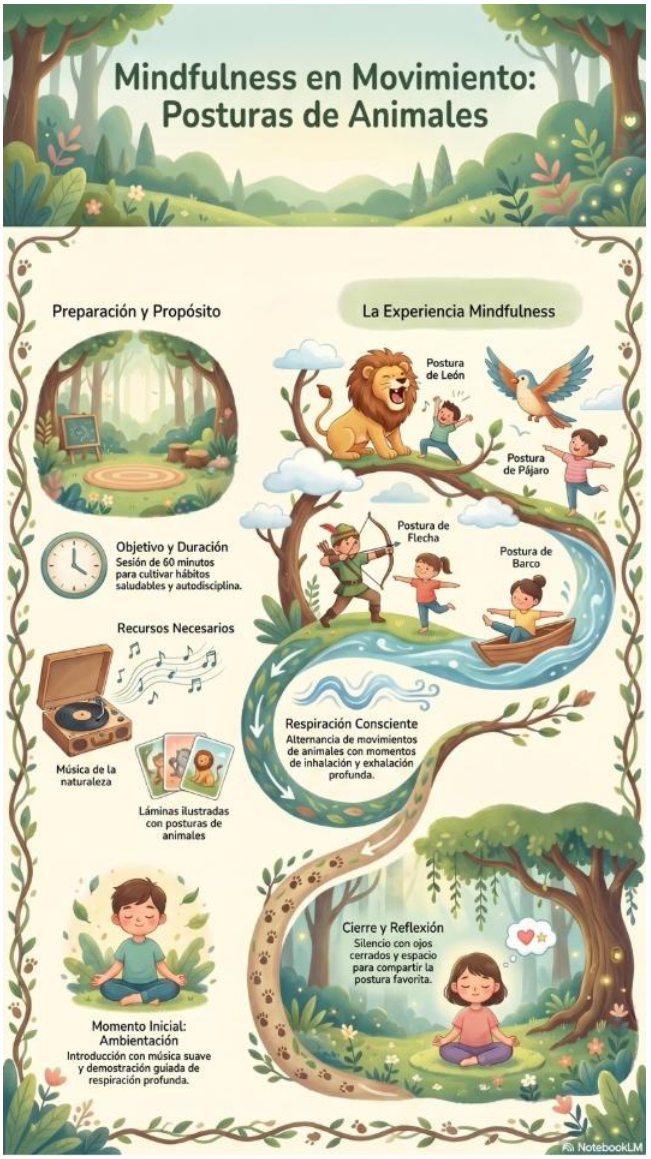
Reflexión y valoración: Al terminar, los niños se recuestan o sientan cómodamente con los ojos cerrados durante unos segundos, reconociendo cómo se sienten después de los movimientos y respiraciones.

La maestra refuerza con frases motivadoras como: “cuando respiramos y nos movemos con calma, nuestro cuerpo y nuestra mente se sienten tranquilos”.

Opcional: cada niño comparte un animal o postura que más le gustó y cómo lo hizo sentir.

Propósito pedagógico: consolidar la experiencia de calma y concentración, generando conciencia de los beneficios del mindfulness en su vida cotidiana.

Figura 6. Estrategia didáctica - Sesión 3.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 4

Estrategia didáctica: Pranayama

Elementos del desarrollo socioemocional: Empatía y habilidades sociales.

Objetivo: Aprender a respirar con conciencia para calmar el cuerpo y la mente.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Ilustración de dragón, sonido de viento.

Descripción general: Actividad “Respiración del Tigre”.

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra presenta a los niños la dinámica contándoles una breve historia sobre un tigre fuerte y valiente que aprende a calmarse respirando profundo. Se les muestra cómo pintarse la cara con rayas de tigre (o la maestra se las pinta antes

de empezar).

Se hace una demostración sencilla: “el tigre respira por la nariz para llenarse de energía y exhala fuerte por la boca para soltar todo lo que no necesita”.

Propósito pedagógico: motivar a los niños de manera lúdica para participar, conectando la actividad con la imaginación y el juego simbólico.

Momento central

Desarrollo de la actividad: Los niños se colocan en posición cómoda, de pie o sentados. La maestra guía el ejercicio: inhalar profundamente por la nariz como si el tigre tomara energía, y luego exhalar fuerte por la boca como si rugiera o lanzara fuego como un dragón.

Se repite el ejercicio varias veces, alternando entre inhalaciones suaves y exhalaciones más fuertes para que los niños noten la diferencia.

Durante la práctica, los niños hacen sonidos divertidos y movimientos de tigre (rugir, extender las garras).

Propósito pedagógico: favorecer la conciencia de la respiración, la autorregulación emocional y la liberación de tensiones de manera divertida.

Momento de cierre

Reflexión y valoración: Después de varias rondas, los niños se sientan tranquilos y llevan las manos al corazón o al abdomen para sentir su respiración más calmada.

La maestra pregunta: “¿cómo se sienten después de respirar como tigres?” y refuerza la idea de que la respiración ayuda a estar tranquilos, concentrados y felices.

Opcional: Se puede entregar una pequeña “huella de tigre” en papel como recordatorio de la actividad.

Propósito pedagógico: consolidar la experiencia, reforzar la relación entre respiración y calma, y trasladar el aprendizaje a la vida cotidiana.

Figura 7. Estrategia didáctica - Sesión 4.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 5

Estrategia didáctica: Pratyahara.

Elementos del desarrollo socioemocional: Toma de decisiones y establecimiento de metas.

Objetivo: Enfocar la atención hacia adentro y calmar la mente.

Tiempo: 120 minutos.

Recursos: Reloj de arena, sonidos naturales grabados, antifaces suaves.

Descripción general: Actividad 1 “El silencio de la campana” y Actividad 2 “Ojos de mariposa”.

Actividad 1: “El silencio de la campana”

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra muestra una campana o un instrumento sonoro suave y explica a los niños que al escuchar su sonido harán un juego especial:

guardar silencio absoluto durante un minuto para descubrir qué sonidos aparecen en el entorno.

Se hace una breve práctica de prueba: sonar la campana y pedir silencio por 10 segundos, para que comprendan la dinámica.

Propósito pedagógico: preparar la atención y la disposición para escuchar activamente y conectar con el entorno.

Momento central

Desarrollo de la actividad: La maestra toca la campana y todos los niños guardan silencio durante un minuto.

Se invita a los niños a poner atención en los sonidos que escuchan (pájaros, viento, voces lejanas, ruidos del salón, etc.).

El juego puede repetirse dos o tres veces, aumentando progresivamente la duración hasta un minuto completo.

Propósito pedagógico: desarrollar la atención plena y la conciencia auditiva, favoreciendo la concentración y la calma.

Momento de cierre

Reflexión y valoración: Se abre un espacio para que los niños compartan qué sonidos lograron identificar. La maestra refuerza con frases como: “cuando estamos en silencio, podemos escuchar mejor y sentirnos tranquilos”.

Opcional: realizar un dibujo de lo que escucharon para reforzar la experiencia.

Propósito pedagógico: consolidar la práctica de escucha atenta y la importancia del silencio como herramienta de autocontrol.

Actividad 2: “Ojos de mariposa”

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra entrega antifaces a los niños y les cuenta que harán un juego llamado “ojos de mariposa”, en el que descansarán como si fueran mariposas posadas sobre una flor.

Se les pide acostarse cómodamente en el piso, cerrar los ojos y cubrirlos con el antifaz.

Propósito pedagógico: preparar un ambiente de calma y confianza para centrar la atención en la respiración.

Momento central

Desarrollo de la actividad:

Los niños se acuestan en posición relajada.

La maestra guía un ejercicio de respiración consciente: “inhalen por la nariz como si la mariposa respirara el perfume de una flor, y exhalen lentamente como si soltaran aire suavemente por las alas”.

Se realizan varias repeticiones, manteniendo un ambiente de silencio y música suave opcional.

Propósito pedagógico: favorecer la autoconciencia corporal y respiratoria, promoviendo la relajación y la regulación emocional.

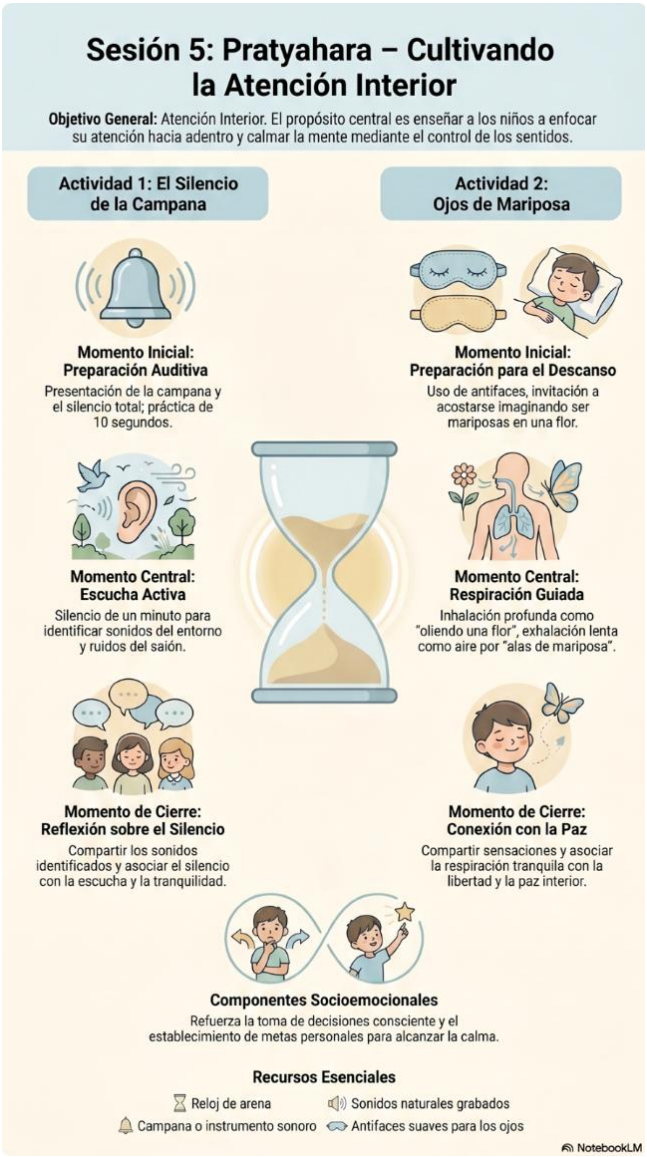
Momento de cierre

Reflexión y valoración: Los niños se quitan el antifaz y comparten cómo se sintieron durante el ejercicio. La maestra resalta frases como: “cuando respiramos tranquilos, nos sentimos en paz, como mariposas que vuelan libres”.

Opcional: se puede pedir a los niños que dibujen una mariposa y coloreen su estado emocional después de la actividad.

Propósito pedagógico: reforzar la conexión entre respiración y calma, promoviendo la autorreflexión emocional.

Figura 8. Estrategia didáctica - Sesión 5.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 6

Estrategia didáctica: Dharana.

Elementos del desarrollo socioemocional: Conciencia emocional y empatía.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de enfocar la mente en un solo punto.

Tiempo: 60 minutos.

Recursos: Cuerpo, espacio, música relajante.

Descripción general: Actividad “El juego del espejo”.

Momento inicial

Ambientación y motivación: La maestra invita a los niños a formar parejas y les cuenta que van a jugar a ser “espejos mágicos”. Se les explica que un espejo siempre refleja lo que ve, por lo que deberán moverse con mucha calma y atención. Para motivar, la maestra puede mostrar con un niño cómo funciona el juego.

Propósito pedagógico: generar disposición y concentración, introduciendo la idea de atención plena a través de la imitación lúdica.

Momento central

Desarrollo de la actividad: En parejas, un niño asume el rol de “persona” y el otro de “espejo”.

El niño “persona” realiza movimientos suaves con las manos, brazos o expresiones faciales.

El niño “espejo” debe imitar con calma cada movimiento, manteniendo la atención en su compañero.

Después de unos minutos, los roles se intercambian.

La maestra acompaña el proceso recordando que el objetivo no es hacerlo rápido, sino despacio y con concentración.

Propósito pedagógico: promover la atención plena, la calma, la empatía y la conexión interpersonal.

Momento de cierre

Reflexión y valoración: Los niños vuelven a sentarse en círculo y la maestra pregunta: “¿Cómo se sintieron al ser espejo?, ¿qué fue lo más fácil o difícil?, ¿qué descubrieron al observar a su compañero?”.

Se refuerza con frases como: “cuando prestamos atención a los demás y nos movemos con calma, nos sentimos tranquilos y conectados”.

Opcional: los niños pueden dibujar una carita feliz o un espejo para representar cómo se sintieron en la actividad.

Propósito pedagógico: consolidar la experiencia, reforzar la importancia de la atención plena y de la empatía en la interacción con los demás.

Figura 9. Estrategia didáctica - Sesión 6.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 7

Estrategia didáctica: Dhyana.

Elementos del desarrollo socioemocional: Habilidades sociales y toma de decisiones.

Objetivo: Cultivar la calma interior y la observación consciente.

Tiempo: 120 minutos.

Recursos: Flores naturales o imágenes, música, voz guía, cojines, estetoscopio, luz tenue, estrellas fosforescentes.

Descripción general: Actividad 1 “Respiración consciente con imaginación” y Actividad 2 “Meditación Interior”.

Actividad 1: “Respiración consciente con imaginación”

Momento inicial

La maestra invita a los niños a sentarse en círculo y les cuenta que usarán su imaginación para respirar mejor y sentirse tranquilos.

Se hace una breve demostración de cómo inhalar y exhalar suavemente.

Momento central

Respiración de la flor: Los niños cierran los ojos, inhalan profundamente como si olieran el aroma de una flor y exhalan lentamente como si soplaran una vela.

El globo de la calma: Luego, la maestra guía una visualización donde los niños imaginan que inflan un globo cada vez que respiran profundo, y este sube suavemente hacia el cielo mientras ellos se sienten más ligeros y calmados.

Durante la práctica se refuerza la importancia de respirar despacio y con atención plena.

Momento de cierre

Los niños comparten cómo se sintieron al respirar como flores o al imaginar el globo.

La maestra refuerza con frases como: “cuando respiramos con calma, nuestro corazón y nuestra mente se sienten tranquilos”.

Actividad 2: “Meditación interior”.

Momento inicial

La maestra prepara un ambiente tranquilo con música suave. Explica que explorarán su interior para descubrir sonidos y luces que viven dentro de ellos.

Momento central

Sonido del corazón: Los niños se colocan la mano en el pecho y escuchan el ritmo de su corazón. Opcionalmente, se puede usar un estetoscopio para que algunos experimenten el sonido de manera más clara.

Meditación de la estrella: Los niños se acuestan cómodamente y visualizan una estrella brillante dentro de ellos que ilumina su cuerpo, dándoles calma y energía positiva.

La maestra guía la meditación con voz suave, reforzando la idea de que cada niño tiene una luz especial en su interior.

Momento de cierre

Los niños comparten en una palabra cómo se sintieron (ejemplo: felices, tranquilos, brillantes).

Se puede cerrar con un gesto grupal, como formar un círculo y levantar las manos diciendo juntos: “somos estrellas que brillan con calma”.

Figura 10. Estrategia didáctica - Sesión 7.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Sesión 8

Estrategia didáctica: Samadhi.

Elementos del desarrollo socioemocional: Establecimiento de metas y conciencia emocional.

Objetivo: Conectar con el amor, la paz y la armonía interior.

Tiempo: 120 minutos.

Recursos: Música de cierre. Vela LED, cojines. Carteles de afirmaciones. Cartulina gigante, pinturas.

Descripción general: Actividad 1 “Círculo de unidad y afirmaciones” y Actividad 2 “Mándala por Paz Interior”.

Actividad 1: “Círculo de unidad y afirmaciones”.

Momento inicial

La maestra organiza a los niños en círculo y explica que juntos formarán una “rueda de luz” para compartir palabras bonitas y recordar que todos son importantes.

Momento central

Rueda de luz: Se enciende una vela eléctrica (o un objeto simbólico de luz) que va pasando de niño en niño. Cada uno, al recibirla, dice una palabra positiva (ejemplo: amor, paz, amistad).

Yo soy…: Después, cada niño dice en voz alta una afirmación positiva: “Yo soy amor”, “Yo soy paz”, “Yo soy alegría”.

La maestra refuerza con frases de reconocimiento y motiva a que todos escuchen con atención y respeto.

Momento de cierre

Abrazo en grupo: Para finalizar, todos se ponen de pie y se dan un abrazo colectivo como símbolo de unión y cariño.

La maestra concluye resaltando que cuando compartimos palabras y gestos positivos, el grupo se hace más fuerte y feliz.

Actividad 2: “Mandala de paz interior”.

Momento inicial

La maestra presenta un cartón o papel grande con un diseño base de mándala. Explica que entre todos lo llenarán de colores para representar la paz interior y la unión del grupo.

Momento central

Cada niño recibe colores y se turna para ir pintando una parte del mándala. Mientras pintan, la maestra recuerda que los colores reflejan emociones y que cada trazo contribuye a la armonía del grupo.

Se pueden poner de fondo sonidos relajantes o música suave.

Momento de cierre

Al terminar, el grupo observa el mándala completo y reflexiona sobre cómo cada aporte individual formó una obra colectiva.

La maestra concluye diciendo: “Así como este mándala está lleno de colores, nuestro corazón también puede llenarse de paz y unión”.

Se expone el mándala en el aula como recordatorio de la actividad.

Figura 11. Estrategia didáctica - Sesión 8.



Fuente: elaborado con NotebookLM (2026).

Conclusiones

Los resultados obtenidos a partir de la presente investigación permiten establecer las siguientes conclusiones:

Los resultados evidencian que los estudiantes del grado transición presentan dificultades significativas en la identificación de emociones, tanto propias como ajenas. Este hallazgo reviste especial relevancia, dado que la literatura científica reconoce esta habilidad como un componente esencial para el desarrollo de la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar (Morales-Rodríguez y Morales-Rodríguez, 2023; Sette y Alves, 2021). No obstante, algunos niños muestran capacidad para desenvolverse adecuadamente en contextos sociales y educativos, lo que sugiere que, aunque no siempre logren verbalizar o reconocer de manera consciente las emociones, emplean recursos conductuales o imitativos que les permiten responder de forma funcional en la interacción cotidiana. Este aspecto respalda lo señalado por Cebollero-Salinas (2023), quien sostiene que la identificación emocional puede desarrollarse progresivamente mediante la práctica pedagógica y el acompañamiento oportuno dentro de los escenarios educativos.

Asimismo, los estudiantes manifiestan una tendencia marcada a expresar el afecto principalmente a través de palabras cariñosas y, en menor medida, mediante abrazos o detalles simbólicos. Este resultado coincide con lo planteado por Bisquerra y López-Cassà (2023), quienes destacan la importancia de integrar la ternura, la comunicación verbal y los gestos de cariño en la educación emocional como pilares fundamentales para fomentar la empatía y la cohesión social. La expresión verbal de afecto refleja el fortalecimiento de competencias comunicativas emocionales, mientras que las manifestaciones gestuales, como los abrazos, contribuyen a consolidar la seguridad afectiva y la confianza en las relaciones interpersonales (Quiroz Játiva y Escobar Moreno, 2022). Por su parte, aunque los detalles materiales o simbólicos se presentaron con menor frecuencia, constituyen indicadores de avance hacia procesos de simbolización y reciprocidad, esenciales para la construcción de conductas prosociales durante la infancia.

La capacidad de diferenciar las experiencias internas; tales como pensamientos, emociones o deseos; de los hechos objetivos del entorno se encuentra aún en un nivel inicial entre los estudiantes del grado transición. La mayoría de los niños confunde sus percepciones emocionales con la realidad externa, lo que limita la autorregulación y genera dificultades en la convivencia escolar. Este hallazgo resulta esperable en su etapa evolutiva, pues la literatura indica que dicha competencia se desarrolla de manera progresiva y demanda un acompañamiento pedagógico sostenido (Lane y Smith, 2021).

Steinbeis (2016) resalta asimismo que la diferenciación entre el yo y los demás constituye un proceso neurocognitivo fundamental para comprender los estados mentales ajenos y forjar relaciones empáticas y realistas. En consecuencia, este resultado no debe interpretarse solo como una limitación, sino como una oportunidad pedagógica para implementar estrategias didácticas; como el mindfulness y los juegos simbólicos; que fortalezcan la conciencia emocional y la discernibilidad entre lo interno y lo externo, elementos clave en la formación socioemocional integral.

El análisis de las ocho estrategias (Yama, Niyama, Asana, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi) revela una conexión directa con los principios centrales del mindfulness (no juzgar, paciencia, mentalidad de principiante, confianza, ausencia de esfuerzo, aceptación y dejar ir). Estrategias como

Pranayama, Pratyahara, Dhyana y Samadhi abarcan la totalidad de estos elementos, lo que evidencia su elevado potencial pedagógico para promover la autorregulación emocional, la calma y la autoconciencia plena en los estudiantes. Esto concuerda con Mercedes Castillo y Ruiz Crespín (2024), quienes destacan que el mindfulness en entornos escolares potencia la atención sostenida y el control emocional; de igual modo, Emerson et al. (2020) subrayan que su integración sistemática fomenta la convivencia, mitiga el estrés y robustece la resiliencia, reafirmando su relevancia en procesos educativos.

Los resultados revelan una fuerte correspondencia entre las estrategias didácticas vinculadas al mindfulness y los elementos del desarrollo socioemocional (conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas). En particular, Niyama, Dharana, Dhyana y Samadhi se relacionan con la totalidad de estos componentes, lo que confirma su potencial para promover la formación integral de estudiantes autónomos, resilientes y aptos para establecer vínculos saludables. Tal como sostienen Gamboa et al. (2023), el fortalecimiento de estas competencias resulta esencial para el ejercicio responsable de la ciudadanía y para afrontar los desafíos de la vida escolar y social.

Por otro lado, prácticas como Yama y Pratyahara, aunque no abarcan todos los elementos, generan un impacto significativo en aspectos clave como la empatía y la regulación emocional, mientras que Asana y Pranayama actúan como estrategias complementarias orientadas principalmente al manejo de la conciencia emocional y la calma. La integración de estas estrategias en la educación inicial trasciende la dimensión cognitiva y contribuye directamente a la construcción de competencias socioemocionales fundamentales para la vida personal y colectiva. Al potenciar la autoconciencia, la empatía y la capacidad de toma de decisiones responsables, se prepara a los estudiantes para desenvolverse en entornos cada vez más complejos y dinámicos, en línea con Ferreira et al. (2024), quienes destacan que la práctica de la empatía y el desarrollo socioemocional en la infancia sientan bases sólidas para el bienestar personal y comunitario. Además, investigaciones recientes afirman que la creatividad, la autoconciencia y la proyección hacia metas realistas; potenciadas por prácticas como el mindfulness; constituyen elementos decisivos para la adaptación escolar y social en el siglo XXI (Gungogrdu et al., 2025). En consecuencia, estas estrategias deben concebirse como recursos pedagógicos eficaces para edificar ambientes educativos inclusivos, reflexivos y emocionalmente sostenibles.

El diseño de ocho sesiones pedagógicas; que vinculan estrategias específicas del mindfulness (Yama, Niyama, Asana, Pranayama, Pratyahara, Dharana, Dhyana y Samadhi) con los cinco componentes del desarrollo socioemocional (conciencia emocional, empatía, habilidades sociales, toma de decisiones y establecimiento de metas); evidencia la viabilidad de integrar la atención plena en la formación integral de los estudiantes. Esta propuesta no solo incorpora actividades lúdicas y accesibles, sino que asegura la repetición y el refuerzo sistemático de cada competencia socioemocional, favoreciendo así su interiorización y aplicación cotidiana.

La propuesta didáctica enfatiza la autonomía docente y la adaptabilidad de cada actividad al contexto escolar específico, posicionándola como una herramienta pedagógica versátil. Además, la inclusión de momentos evaluativos mediante preguntas orientadoras permite a los educadores identificar el grado de asimilación de las competencias socioemocionales en los estudiantes. De este modo, la estrategia trasciende un plan rígido y se configura como un recurso dinámico, ajustable a diversos escenarios educativos y sensible a las particularidades de los niños y las instituciones.

Aunque esta propuesta ostenta un alto potencial transformador, su implementación efectiva depende en gran medida de la disponibilidad institucional de recursos didácticos adecuados, espacios físicos idóneos y personal capacitado en la mediación pedagógica de prácticas de mindfulness. Tal aspecto subraya la necesidad de una corresponsabilidad colectiva en la formación socioemocional, dado que la atención plena no se reduce a actividades aisladas, sino que requiere un compromiso sostenido para garantizar su impacto positivo en la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Alahari, U. (2017). Supporting socio-emotional competence and psychological well-being of school psychologists through mindfulness practice. Contemporary School Psychology, 21(4), 369-379.

Babativa, H., Rubiano Cárdenas, P. A., Velásquez Pérez, T., Gaona Díaz, N. F. y González Ortega, J. A. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta relevante en la percepción de valores sociales para la vida. Revista Lasallista de Investigación, 21 (1), 92–103. https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5

Bisquerra, R., y López-Cassà, È. (2023). Educación emocional. Editorial El Ateneo.

Cabrera, A. (2001). El análisis de contenido en la investigación educativa. https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1TFDCLVCH-V5X10D-1HZ3/Cabrera%20El%20an%C3%A1lisis%20de%20contenido%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa-%20propuesta%20de%20fases%20y%20procedimientos%20para%20la%20etapa%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20informaci%C3%B3n.pdf

Cebollero-Salinas, A. (2023). Emotional e-awareness as part of socio-emotional e-competencies in online communication. Journal of New Approaches in Educational Research. https://doi.org/10.1007/s44322-024-00025-6

Chicaiza Rey, M., Martelo, Y. y Blanquicet Narváez, R. (2020). El método de investigación acción en el área educativa: Un ejercicio pertinente e inclusivo para los formadores del siglo XXI. Revista Oratores, (11), 84–94. https://doi.org/10.37594/oratores.n11.335

Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M. y Villemonteix, T. (2024). Promoting Psychological Well-being in preschoolers through mindfulness-based Socio-emotional learning: A randomized-controlled trial. Research on Child and Adolescent Psychopathology, 52(10), 1487-1502.

Courbet, O., Daviot, Q., Kalamarides, V., Habib, M., Castillo, M-C. C. y Villemonteix, T. (2022). Promoting psychological well-being in preschool children: study protocol for a randomized controlled trial of a mindfulness- and yoga-based socio-emotional learning intervention. Trials, 23(1), 1050.

Emerson, L.-M., Nabinger de Díaz, N. y Farrel, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(9), 1–19. https://doi.org/10.1177/0165025419866906

Gungordu, N., Hernández-Reif, M. Walker, D. I. y Wind, S. A. (2025). International Journal of Child Care and Education Policy. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00147-0

Espinoza Bravo, M. G., Cabezas Cabezas, R. F., León Sinche, J. C. y Carguaytongo Cuenca, M. Z. (2024). Promoviendo habilidades socioemocionales a través de programas de mindfulness en tercer nivel de educación: Una revisión literaria . LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(3), 2574–2590. https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2218

Ferreira, P., Gameiro, F. y Faria, M. (2024). How recent world events affect empathy and socio-emotional competencies? The perception of Portuguese adolescents. Preprints.org. https://doi.org/10.20944/preprints202408.0439.v1

Flick, U. (2019). An introduction to qualitative research (6.ª ed.). SAGE.

Gamboa, V., Rodrigues, S., Bértolo, F., Marcelo, B. y Paizao, O. (2023). Socio-emotional skills profiles and their relations with career exploration and perceived parental support among 8th grade students. Frontiers in Psychology, 14, Article 1214395. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214395

Mercedes Castillo, M. I. y Ruiz Crespín, J. D. A. (2024). Mindfulness en la educación: Una revisión sistemática. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2081

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness para principiantes: Vivir en el momento presente y desarrollar la atención plena. Paidós.

Lane, R. D., y Smith, R. (2021). Levels of emotional awareness: Theory and measurement of a socio-emotional skill. Journal of Intelligence, 9(3), 42. https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042

Maynard, B. R., Solis, M. R. y Miller, V. L. (2015). PROTOCOL: Mindfulness-based interventions for improving academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary and secondary students: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 11(1), 1-47.

Morales-Rodríguez, F. M., y Morales-Rodríguez, A. M. (2023). Socioemotional competences among university students. In New Insights into Emotional Intelligence. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.1084261

NotebookLM. (2026). Generador de infografías. https://notebooklm.google.com/notebook/72fe7943-f14c-4008-8989-fbd605e64f1f

Paredes, R.E. (2020). Módulo 1 investigación propositiva: Una alternativa de investigación pedagógica en tiempos de pandemia . Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica.

Quiroz Játiva, A. del R., y Escobar Moreno, N. del R. (2022). Competencias emocionales de las agentes educativas para la atención integral de la primera infancia. Revista UNIMAR, 40(2). https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art4

Sandín, M. P. (2020). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill.

Sette, S., y Alves, C. (2021). Socio-emotional competencies: Critical components for adaptability and interpersonal effectiveness in educational contexts. Paideia, 31, e3137. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3137

Steinbeis, N. (2016). The role of self–other distinction in understanding others' mental and emotional states: Neurocognitive mechanisms in children and adults. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 371(1686), 20150074. https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0074

Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: definición, metodología y utilización. Revista Médica de Chile, 145 (3), 352–360.

Urbano Gómez, P. A. (2016). Análisis de datos cualitativos. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 3(1), 113-126.

Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar la validez del contenido. Paidós.

Van den Heuvel, M. I., Johannes, M. A., Henrichs, J. y Van den Bergh, B. R. H. (2015). Maternal mindfulness during pregnancy and infant socio-emotional development and temperament: The mediating role of maternal anxiety. Early human development, 91(2), 103-108.

Artículos de revisión o estado del arte

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
Publisher: University of Technology and Education
ISSN: L3070-7927
Vol. 1, No.1, 73-93, 2026

REVISIÓN SISTEMÁTICA

Importancia de los recursos educativos digitales en el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en niños de 3- 6 años
Una revisión sistemática de literatura (2018-2024)
Importance of digital educational resources in the development of reading and communication skills in children aged 3-6 years
A systematic literature review (2018-2024)

María Paula Rodríguez Meza[1]

[1] María Paula Rodríguez Meza. Maria-p.rodriguez-m@up.ac.pa. Universidad de Panamá

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.111

Correo del autor:

[1]Maria-p.rodriguez-m@up.ac.pa

Fecha de recepción:
22/08/2025
Fecha de aceptación:
12/12/2025
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

Este estudio presenta una revisión sistemática de la literatura sobre la influencia de los recursos educativos digitales (RED) en el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en niños de 3 a 6 años, durante el período 2018-2024. El objetivo fue analizar la evidencia disponible sobre la efectividad, implementación y percepción de los RED en la educación inicial. La revisión se desarrolló conforme a la metodología PRISMA 2020, con búsqueda en bases de datos internacionales y regionales, y se incluyeron 35 estudios empíricos en español e inglés. La síntesis de resultados muestra efectos positivos moderados en cinco dominios clave: vocabulario, reconocimiento del alfabeto, conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso y habilidades narrativas, especialmente cuando los recursos se integran en propuestas pedagógicas estructuradas. Se identifica que la gamificación actúa como un factor motivacional que facilita el aprendizaje, mientras que la mediación adulta —familiar y docente— emerge como una condición determinante de efectividad. Se evidencia una tensión entre enfoques de determinismo tecnológico y perspectivas orientadas al desarrollo holístico, lo que resalta la necesidad de equilibrar el uso de pantallas con la promoción de vínculos socioemocionales. No obstante, la literatura presenta alta heterogeneidad metodológica, predominio de muestras pequeñas y escasez de diseños longitudinales, lo cual limita la generalización de los hallazgos. Se concluye que el impacto de los RED depende de la calidad del diseño instruccional, la pertinencia cultural, la formación docente y una mediación sensible, antes que del recurso en sí. Por último, se recomienda fortalecer futuras investigaciones cualitativas y mixtas que permitan comprender los efectos a corto y largo plazo en contextos latinoamericanos.

Palabras clave: recursos educativos digitales, primera infancia, competencias comunicativas, mediaciones pedagógicas.

Citar Como: Importancia de los recursos educativos digitales en el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en niños de 3- 6 años Una revisión sistemática de literatura (2018-2024). (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.111

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This study presents a systematic literature review on the influence of digital educational resources (DERs) on the development of reading and communication skills in children aged 3 to 6 years during the period 2018–2024. The objective was to analyze the available evidence on the effectiveness, implementation, and perception of DERs in early childhood education. The review was conducted according to the PRISMA 2020 methodology, with a search of international and regional databases, and 35 empirical studies in Spanish and English were included. The synthesis of results shows moderate positive effects in five key domains: vocabulary, alphabet recognition, phonological awareness, concepts of print, and narrative skills, especially when the resources are integrated into structured pedagogical approaches. Gamification is identified as a motivational factor that facilitates learning, while adult mediation—by family members and teachers—emerges as a determining condition for effectiveness. A tension is evident between approaches based on technological determinism and perspectives oriented toward holistic development, highlighting the need to balance screen use with the promotion of socio-emotional connections. However, the literature exhibits significant methodological heterogeneity, a predominance of small samples, and a scarcity of longitudinal designs, which limits the generalizability of the findings. It is concluded that the impact of DERs depends on the quality of instructional design, cultural relevance, teacher training, and sensitive mediation, rather than on the resource itself. Finally, it is recommended that future qualitative and mixed-methods research be strengthened to understand short- and long-term effects in Latin American contexts.

Keywords: Digital Educational Resources, Early Childhood, Communicative Competencies, Pedagogical Mediations.

Introducción

La primera infancia se define como un periodo comprendido entre los 3 y 6 años que constituye una etapa fundamental en el desarrollo humano, caracterizada por la capacidad de aprendizaje y la plasticidad cerebral, y que establece las bases para el desarrollo cognitivo, social y emocional posterior (Shonkoff & Phillips, 2000). Durante esta etapa, el desarrollo de competencias de lectura y comunicación emerge como uno de los predictores más sólidos del éxito académico futuro. En este sentido, se ha establecido que las competencias comunicativas determinan la trayectoria educativa de los educandos (National Reading Panel, 2000; Snow et al., 1998).

En la actualidad, los recursos educativos digitales han transformado la enseñanza tradicional. Estos materiales, que incluyen desde aplicaciones móviles y plataformas digitales hasta juegos y contenidos audiovisuales, ofrecen nuevas formas de personalizar el aprendizaje para atender necesidades individuales de los niños de primera infancia. Su valor en el desarrollo de habilidades lectoras y comunicativas radica en su capacidad para crear experiencias de aprendizaje inmersivas que permitan adaptar los métodos pedagógicos a distintos estilos de aprendizaje, fomentando la participación activa de los niños en la construcción del conocimiento (Siemens, 2005). Además, ofrecen oportunidades únicas para fortalecer la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y palabras y la comprensión lectora inicial, mediante narrativas digitales, juegos fonéticos y actividades guiadas. En América Latina, la literatura regional reconoce cada vez más el potencial de estos recursos, aunque persisten brechas importantes en políticas educativas y prácticas docentes (Padilla & Silva, 2017). Investigaciones como la de López y Estrada (2022) muestran que las percepciones de los docentes sobre las tecnologías educativas influyen en su implementación, lo que resalta la necesidad de comprender las representaciones sociales que sustentan sus prácticas y cómo el uso de los recursos educativos digitales (RED) ha ido aumentando.

Desde una perspectiva teórica, la ausencia de síntesis comprehensivas que integren los hallazgos empíricos con marcos teóricos contemporáneos, como el conectivismo (Siemens, 2005) y la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979), limita la comprensión holística del fenómeno. Una revisión sistemática puede proporcionar recomendaciones basadas en evidencia para guiar la toma de decisiones pedagógicas y la formulación de políticas educativas. Para los formuladores de políticas públicas, la síntesis que se puede extraer de este trabajo constituye un hito fundamental para el diseño de estrategias nacionales e integración de tecnologías en educación infantil. En el caso colombiano, la implementación del marco de referencia para los procesos de innovación educativa con uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) requiere sustento empírico robusto,

que puede proporcionarse a través de revisiones sistemáticas de alta calidad metodológica.

Adicionalmente, la diversidad de contextos socioculturales en los que se implementan los RED genera la necesidad de comprender los factores moderadores que influyen en su efectividad. Variables como el nivel socioeconómico, el acceso tecnológico, la formación docente y las características culturales pueden mejorar los resultados, requiriendo análisis diferencial, que una revisión sistemática puede proporcionar. En este sentido, se revisaron 35 textos tanto en español como en inglés, con el fin de comparar elementos diferenciales desde la perspectiva cultural y económica. En coherencia con lo anterior, el objetivo de este artículo es analizar sistemáticamente la evidencia científica disponible sobre la importancia de los RED en el desarrollo de las habilidades de lectura y comunicación en la primera infancia, integrando perspectivas sobre efectividad, implementación y prácticas docentes. Para esto, se hace necesario identificar y caracterizar los tipos de recursos educativos utilizados en primera infancia, analizando sus características técnicas y pedagógicas de diseño y cómo contribuyen al desarrollo de habilidades lectoras y comunicativas.

Marco teórico

Este estudio abarca la comprensión de los RED como cualquier contenido, herramienta o entorno digital creado o utilizado con fines pedagógicos para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la primera infancia (3-6 años). Incluye aplicaciones interactivas, libros digitales enriquecidos, juegos seriados, vídeos y audios educativos, plataformas de aprendizaje (con retroalimentación automatizada y seguimiento del progreso), y dispositivos tangibles con una interfaz digital (p. ej., tabletas), así como materiales multimedia que comprenden texto, imágenes y sonidos. Los RED se caracterizan por tener objetivos educativos claros, tener un diseño instruccional que equilibre la carga cognitiva y fomente la participación activa, contar con mediación adulta (maestro/familia) que guíe la orientación del uso, tener acceso cultural/lingüístico, relevancia y usabilidad, y privacidad de datos (cuando sea aplicable). El término RED se emplea de forma amplia y poco delimitada, lo que genera confusión entre lo que se considera un “recurso” y lo que se entiende por “plataforma”. Además, los estándares de calidad existentes son limitados y, en muchos casos, no contemplan criterios de accesibilidad ni de protección de datos. La simple digitalización de materiales tradicionales, sin un rediseño pedagógico, resulta insuficiente desde un enfoque educativo, por lo que se hace necesaria la adopción de criterios operativos claros y comparables que orienten tanto la investigación como la formulación de políticas.

Los RED han adquirido relevancia en la educación infantil como herramientas que potencian el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en la primera infancia (Unesco, 2019). En coherencia con el objetivo de este estudio —examinar cómo los RED fortalecen dichas habilidades en niños y niñas de 3 a 6 años—, se retoman marcos que explican sus posibles mecanismos. Desde la teoría del aprendizaje multimedia de Mayer (2014), los materiales que integran texto, audio y elementos visuales favorecen la codificación y recuperación, al distribuir la información en canales verbales y no verbales, siempre que su diseño regule la carga cognitiva.

Los lineamientos de la Unesco tienen un carácter prescriptivo y no establecen relaciones causales directas. Asimismo, una parte significativa de la evidencia presentada por Mayer (2014) proviene de estudios realizados con poblaciones de mayor edad y en contextos de laboratorio, lo que limita su extrapolación a la educación preescolar. De igual manera, existe el riesgo de sobrecarga cognitiva en la primera infancia cuando no se regulan adecuadamente la segmentación de los contenidos y el uso de señales visuales o auditivas. Finalmente, el uso heterogéneo del término RED dificulta la comparación sistemática de los resultados reportados en la literatura.

Desde un enfoque socioconstructivista, la lectoescritura se construye socialmente mediante la mediación de herramientas culturales —hoy, también los RED— y la interacción adulto–niño. Estudios como Buss et al. (2015) muestran que los libros digitales interactivos (con narración auditiva y animaciones) pueden ser tan efectivos como la lectura compartida cuando se usan de modo complementario. A su vez, Zucker et al. (2009) advierten que el diseño pedagógico debe priorizar la participación activa y evitar la sobreestimulación, pues los distractores reducen la comprensión. De forma convergente, la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños recomienda que los RED en primera infancia sean inclusivos, adaptables y medibles. La lectura compartida se operacionaliza de manera dispar entre estudios, muchos ensayos son de corta duración y con muestras pequeñas, no siempre se reportan características de diseño (p. ej., andamiaje, control de ritmo), algunas guías profesionales no especifican métricas de logro lingüístico y se requiere mayor replicación en contextos hispanohablantes.

En este sentido, la mediación forma parte del proceso lectoescritor a través de los RED, en tanto las interacciones sociales y cognitivas se desarrollan mediante el acceso a la información y la construcción del conocimiento. En el ámbito educativo, este proceso

se ve potenciado por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, donde la tecnología se convierte tanto en un medio como en una herramienta para permitir el acceso a la información, así como su creación y difusión. De este modo, el uso de los RED trasciende un enfoque meramente instrumental de presentación de contenidos y facilitación de la comunicación.

La neurociencia educativa aporta evidencia sobre el impacto de los RED en redes asociadas al lenguaje. Hassinger-Das et al. (2020) señalan que aplicaciones con retroalimentación inmediata y trabajo a ritmos individuales pueden fortalecer circuitos implicados en habilidades lingüísticas. Sin embargo, la Academia Americana de Pediatría (AAP, 2016) recomienda limitar el tiempo de pantalla en menores de 6 años y supervisar la calidad del contenido, por potenciales riesgos sobre habilidades sociales y atención. Para conciliar ambas perspectivas, Guernsey (2019) propone el modelo de las 3C (contenido, contexto, niño) para evaluar la idoneidad: valor educativo, mediación adulta y necesidades individuales. Cabe señalar que los marcadores neurocognitivos no equivalen a ganancias de alfabetización, que las guías de la AAP son generales y no distinguen entre contenidos de alta y baja calidad, y que el modelo 3C depende del juicio profesional, mas no siempre es operativizado en instrumentos.

En el plano de políticas públicas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) aboga por integrar los RED en currículos de educación inicial, garantizando equidad de acceso y formación docente. En América Latina, diversas iniciativas promueven bibliotecas digitales con contenidos culturalmente pertinentes y recursos de apoyo docente. No obstante, Livingstone (2018) advierte sobre brechas digitales que excluyen a poblaciones vulnerables y la necesidad de políticas intersectoriales (educación, salud, protección social). En síntesis, los RED son valiosos para el desarrollo de lectura y comunicación en la primera infancia, pero requieren diseños basados en evidencia, mediación adulta y una implementación crítica alineada con objetivos pedagógicos claros (Cardona & Zuluaga, 2025). Se destaca que pueden darse riesgos como el tecnosolucionismo y la inversión sin análisis de costo-efectividad, limitaciones de infraestructura y desarrollo profesional docente, ausencia de sistemas de monitoreo con indicadores comparables, y la necesidad de evaluar impactos a largo plazo y efectos diferenciales por nivel socioeconómico y lengua de origen.

Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices metodológicas establecidas por el protocolo PRISMA, en su versión actualizada PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La metodología PRISMA, desarrollada refinada por Liberati et al. (2009), constituye el estándar internacional para la conducción y el reporte de revisiones sistemáticas, garantizando la transparencia, el rigor metodológico y la coherencia de la evidencia científica presentada.

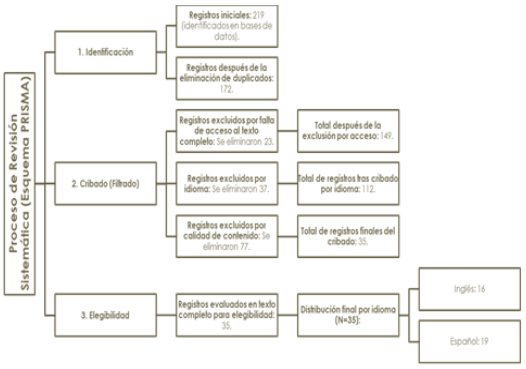
La elección del diseño de esta revisión sistemática se fundamenta en la necesidad de proporcionar una síntesis comprensiva del uso de los recursos educativos digitales en la primera infancia. Para ello se observaron los principios establecidos por Hockings et al. (2012), los cuales buscan minimizar los sesgos a través de métodos explícitos y sistemáticos para identificar, seleccionar y evaluar investigaciones relevantes.

Así las cosas, la población está constituida por niños de primera infancia entre 3 y 6 años en contextos educativos formales, con uso de RED para el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación, en comparación con métodos tradicionales de enseñanza u otros tipos de intervenciones educativas o mediciones. El estudio parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la evidencia científica disponible sobre la efectividad, la implementación y la percepción de los recursos educativos digitales para el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en la primera infancia?

La selección se realizó en dos fases (cribado por título/resumen y lectura de texto completo) por dos revisores, con resolución de discrepancias por consenso. La extracción de información se efectuó mediante un formulario estandarizado (formato Excel) basado en PRISMA e incluyó las siguientes variables: autores, año, país, muestra y edad, diseño, contexto, características de la intervención (tipo de RED, duración y andamiajes), medidas de resultado e instrumentos, y tamaño y/o dirección del efecto cuando estuvo disponible. En total, se incluyeron 35 estudios (19 en español y 16 en inglés). En la figura 1 se presenta el diagrama de flujo PRISMA.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA (2020)



Evaluación crítica de calidad y riesgo de sesgo. Se aplicaron herramientas estandarizadas según el diseño: RoB 2 para ensayos aleatorizados; ROBINS-I para estudios cuasiexperimentales; CASP/JBI para estudios cualitativos; MAT para métodos mixtos; y AMSTAR 2 para revisiones previas. La calidad metodológica influyó en la síntesis mediante análisis de sensibilidad (p. ej., ponderación de hallazgos de estudios con bajo riesgo de sesgo) y en la interpretación de los resultados.

Síntesis de resultados. Dada la heterogeneidad de diseños, contextos e instrumentos, se realizó una síntesis narrativa estructurada por dominios (vocabulario, alfabeto, conciencia fonológica, conocimiento de lo impreso y habilidades narrativas), resaltando mecanismos (gamificación, mediación adulta) y moderadores (contexto cultural, formación docente). Cuando fue posible, se reportaron magnitudes (p. ej., tamaños de efecto) e intervalos de confianza informados por los estudios.

Contribución de la metodología al manuscrito. El uso de PRISMA 2020 aporta trazabilidad en la toma de decisiones, reproducibilidad y una base para recomendaciones pedagógicas y de política educativa informadas por evidencia. Además, permite identificar lagunas (p. ej., efectos a largo plazo, resultados socioemocionales y análisis de costo-efectividad) y orientar una agenda de investigación.

La Tabla 1 recoge con detalle la estrategia de búsqueda implementada en la revisión sistemática, incluyendo los descriptores empleados, las ecuaciones de búsqueda, las bases de datos consultadas, así como los criterios de inclusión y exclusión aplicados para la selección de estudios. Esta información permite comprender con claridad el procedimiento seguido para la identificación, depuración y selección de la literatura científica, garantizando así la transparencia, la replicabilidad y el rigor metodológico del proceso de revisión.

Tabla 1

Descripción detallada de estrategias de búsqueda

<table>
<tr><th>Categoría</th><th colspan="4">Descripción y detalles</th></tr>
<tr><td colspan="5">Estrategia de búsqueda</td></tr>
<tr><td>Términos de búsqueda</td><td>Combinación de términos controlados (MeSH, DeCS) y de texto libre en tres grupos:</td><td>• Grupo 1 (Tecnología): recursos educativos digitales, digital educational resources, tecnología educativa, educational technology, TIC educativas, educational ICT, herramientas digitales, digital tools, aplicaciones educativas, educational apps, software educativo, educational software.</td><td>• Grupo 2 (Población): primera infancia, early childhood, preescolar, educación inicial, jardín infantil, kindergarten, transición, niños 3-6 años.</td><td>Grupo 3 (Habilidades): lectura, reading, comprensión lectora, reading comprehension, alfabetización, literacy, habilidades comunicativas, communication skills, desarrollo del lenguaje, language development, conciencia fonológica, phonological awareness.</td></tr>
<tr><td>Filtros aplicados</td><td colspan="4">Período temporal: 2018-2024 (6 años). • Idiomas: español, inglés y portugués. • Tipos de documento: Artículos de revista, tesis doctorales e informes de investigación. • Población: Participantes de 3 a 6 años.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Criterios de elegibilidad</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Diseño: estudios empíricos cuantitativos, cualitativos, de métodos mixtos y revisiones sistemáticas previas.</td><td rowspan="2">Criterios de exclusión</td><td colspan="2">Población: participantes mayores de 6 años, estudios de necesidades educativas especiales sin grupo control típico o estudios en contextos exclusivamente familiares.</td></tr>
<tr><td>Población: niños de 3-6 años en contextos educativos formales y/o docentes de primera infancia.</td><td colspan="2">Diseño/intervención: estudios teóricos, estudios de desarrollo de instrumentos, intervenciones exclusivamente de tecnología asistiva para discapacidades.</td></tr>
</table>

	Contextos: sin restricciones geográficas, con prioridad en estudios latinoamericanos.		Calidad/accesibilidad: estudios sin acceso a texto completo, con metodología no reportada o insuficientemente descrita, y publicaciones duplicadas.
Ecuación de búsqueda (“recursos educativos digitales” OR “digital educational resources” OR “tecnología educativa” OR “educational technology” OR “TIC educativas” OR “educational ICT” OR “herramientas digitales” OR “digital tools" OR “aplicaciones educativas” OR “educational apps” OR “software educativo” OR “educational software”) AND (“primera infancia” OR “early childhood” OR “preescolar” OR “preschool” OR “educación inicial” OR “initial education” OR “jardín infantil” OR “kindergarten” OR “transition” OR “niños 3-6 años”) AND (“lectura” OR “reading” OR “comprensión lectora” OR “reading comprehension” OR “alfabetización” OR “literacy” OR “habilidades comunicativas” OR “communication skills” OR “desarrollo del lenguaje” OR “language development” OR “conciencia fonológica” OR “phonological awareness”).			
Fechas de búsqueda			
Scopus: 01/06/2025 – 31/10/2025 Web of Science: 01/06/2025 – 31/10/2025 ERIC: 02/06/2025 – 30/10/2025 Redalyc: 03/06/2025 – 29/10/2025 Dialnet: 03/06/2025 – 29/10/2025 SciELO: 04/06/2025 – 28/10/2025 Google Scholar (primeros 200 resultados por relevancia): 05/06/2025 – 27/10/2025			

Nota. La extracción de datos se realizó mediante un formulario estandarizado en Excel, elaborado conforme a las directrices PRISMA y piloteado previamente, en el que se registraron variables como autores, año, país, título, fuente, factores metodológicos y características de la intervención (tipo de recurso digital, duración y contexto). Tras el proceso de selección, se incluyeron finalmente 35 estudios, de los cuales 16 están en inglés y 19 en español.

Por otra parte, la evaluación de la calidad metodológica y del riesgo de sesgo se llevó a cabo mediante la aplicación de herramientas estandarizadas ajustadas al tipo de diseño de cada estudio, tales como RoB 2 para ensayos aleatorizados, ROBINS-I para investigaciones cuasiexperimentales, CASP y JBI para estudios cualitativos, MAT para investigaciones con métodos mixtos y AMSTAR 2 para revisiones sistemáticas previas. Los resultados de esta evaluación permitieron valorar la solidez de la evidencia disponible, lo que incidió directamente en la síntesis de los hallazgos, a través de análisis de sensibilidad orientados a otorgar mayor peso interpretativo a los estudios con menor riesgo de sesgo, así como en la lectura crítica de los resultados reportados.

Debido a la diversidad de diseños metodológicos, contextos de aplicación e instrumentos de medición, los resultados se organizaron mediante una síntesis narrativa estructurada por dominios de análisis, entre los que se incluyen el desarrollo del vocabulario, el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, el conocimiento de lo impreso y las habilidades narrativas. Se identificaron asimismo mecanismos de intervención recurrentes, como la gamificación y la mediación adulta, junto con factores moderadores asociados a variables contextuales, especialmente el entorno cultural y la formación docente. Cuando los estudios lo permitieron, se reportaron las magnitudes de los efectos y los intervalos de confianza, con el fin de aportar una comprensión más precisa sobre el impacto de los RED.

La adopción del protocolo PRISMA 2020 fortaleció la trazabilidad de las decisiones metodológicas, la reproducibilidad del proceso de revisión y la posibilidad de formular recomendaciones pedagógicas y de política educativa basadas en evidencia. Además, este enfoque permitió identificar vacíos relevantes en la literatura, tales como la escasez de estudios sobre efectos a largo plazo, dimensiones socioemocionales y análisis de costo-efectividad, lo que contribuye a delinear una agenda futura de investigación. Estos aspectos metodológicos se sistematizan en la tabla 1, en la cual se describen con detalle las estrategias de búsqueda, los filtros utilizados y los criterios de elegibilidad y exclusión aplicados a los estudios seleccionados.

Resultados

En este apartado se presenta los hallazgos de la revisión organizados por criterios geográficos, temporales, tipológicos y temáticos. Se identifican tendencias, vacíos y patrones relacionados con el impacto de los RED en el desarrollo de habilidades de lectura y comunicación en la primera infancia.

La Tabla 2 muestra la procedencia de los estudios, evidenciando una alta concentración en Colombia y una menor representación de otros países, lo que indica una producción científica aún desigual a nivel internacional.

Tabla 2

Distribución de estudios por país de origen

País de origen	Número de documentos	Porcentaje
Colombia	12	34,29 %
Estados Unidos	5	14,29 %
España	2	5,71 %
Ecuador	2	5,71 %
China	2	5,71 %
Nueva Zelanda	1	2,86 %
Cuba	1	2,86 %
Reino Unido	1	2,86 %
Tanzania	1	2,86 %
Australia	1	2,86 %
Grecia	1	2,86 %
Uruguay	1	2,86 %
Paraguay	1	2,86 %
India	1	2,86 %
Perú	1	2,86 %
América Latina	1	2,86 %
México-Colombia	1	2,86 %

Nota. Colombia concentra la mayor producción científica sobre RED (34,29 %), seguido por Estados Unidos (14,29 %); España, Ecuador y China presentan participación moderada, mientras que el resto de países registra aportes aislados. Asimismo, se evidencian iniciativas de colaboración regional, como los trabajos conjuntos entre México y Colombia y la categoría América Latina.

A su vez, en la Tabla 3 se observa la evolución temporal de las publicaciones entre 2018 y 2024, lo que permite identificar tendencias en el interés académico por los recursos educativos digitales en la educación infantil. Se evidencia un incremento sostenido a partir de 2020, con un pico notable en los años 2023 y 2024, lo que coincide con la expansión de la educación mediada por tecnologías tras la pandemia de covid-19. Este comportamiento indica una intensificación reciente de la actividad investigativa en el área.

Tabla 3

Distribución de estudios por año

Año	Cantidad de documentos	Porcentaje
2018	4	11,43 %
2019	5	14,29 %
2020	5	14,29 %
2021	5	14,29 %
2022	2	5,71 %
2023	7	20 %
2024	7	20 %
Total	35	100

De otra parte, como se aprecia en la Tabla 4, de las 35 publicaciones analizadas correspondientes al período 2018-2024, más de la mitad (51,4 %) corresponde a artículos publicados en revistas científicas, lo que refleja un notable grado de consolidación y visibilidad académica del tema en la región. Resulta importante llamar la atención sobre que un tercio (34,3 %) corresponda a tesis de pregrado, maestría o posgrado, lo que evidencia que el uso de pantallas en la primera infancia se ha convertido en un tema relevante de formación investigativa en programas de educación, psicología y pedagogía infantil, especialmente en Colombia. Este alto porcentaje de trabajos de grado explica, además, el incremento acelerado de publicaciones observado a partir de 2023.

Tabla 4

Distribución por tipo de documento

Tipo de documento	Cantidad	Porcentaje
Artículo de revista	18	51,4 %
Tesis o trabajo de grado (pregrado/maestría/posgrado/diplomado)	12	34,3 %
Libro o informe	3	8,6 %
Documento académico / Otro	2	5,7 %
Total	35	100 %

Limitaciones

Esta revisión experimentó varias limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la elevada heterogeneidad de los estudios incluidos, en cuanto a diseño (experimentales, cuasiexperimentales, correlacionales y cualitativos), edades exactas de los participantes, tipo de tecnología empleada (tabletas, televisión, teléfonos inteligentes, aplicaciones específicas) y duración de las intervenciones, impidió la realización de un metanálisis y restringe las conclusiones a un nivel descriptivo-sintético.

En segundo lugar, existe un probable sesgo de publicación, dado que los estudios con resultados

positivos o significativos tienden a publicarse con mayor frecuencia, y varios de los trabajos incluidos, especialmente las tesis latinoamericanas, reportan efectos pequeños o no significativos que difícilmente habrían sido aceptados en revistas de alto impacto.

En tercer lugar, la mayoría de los estudios presenta tamaños muestrales reducidos (menos de 100 participantes) y fue realizada en contextos urbanos o de nivel socioeconómico medio-alto, lo que limita la generalización de los hallazgos a poblaciones rurales, indígenas o en situación de pobreza.

Por último, al incluir documentos en español provenientes de repositorios institucionales, se incrementa el riesgo de menor control de calidad en los procesos de revisión por pares; no obstante, este aspecto se compensa parcialmente con la relevancia contextual que aportan dichos trabajos.

En la Tabla 5 se sistematizan los estudios publicados en lengua española (16 trabajos). Se detalla el autor, el año, el enfoque principal, los hallazgos y las recomendaciones. Los trabajos analizados destacan el potencial de los recursos educativos digitales para fortalecer el desarrollo del lenguaje, la comprensión lectora y las habilidades comunicativas, al tiempo que advierten sobre riesgos asociados al uso indiscriminado de pantallas. Predominan enfoques orientados al fortalecimiento de competencias comunicativas y a la integración pedagógica de las TIC en contextos educativos formales, con énfasis en Colombia y otros países de América Latina.

Tabla 5

Lista de documentos en español examinados

n.º	Autor y Año	Año	Enfoque principal	Hallazgos clave	Recomendaciones/Consideraciones
1	Ramírez	2024	Las TIC como recurso clave para el fortalecimiento del proceso lector en la primera infancia	Las TIC fortalecen el proceso lector en la primera infancia. Los niños adquieren habilidades digitales complementarias. Importancia de desarrollar habilidades comunicativas	Integración de TIC en procesos de lectura. Desarrollo simultáneo de competencias digitales y lectoras
2	L'Ecuyer et al.	2019	Lectura digital en la primera infancia	Promoción del interés por la lectura y comunicación. Desarrollo del lenguaje a través de medios digitales. Importancia de generar investigaciones en el área	Necesidad de más investigación. Enfoque en comunicación y desarrollo del lenguaje
3	Tabares	2019	Las TIC y las habilidades comunicativas durante las transiciones educativas en primera infancia	Desarrollo de habilidades comunicativas de lectura. Reconocimiento de la importancia de las TIC. Impacto en la comunicación de la comunidad educativa	Enfoque en transiciones educativas. Integración comunitaria en el proceso
4	Londoño	2019	La importancia de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la promoción de lectura	Desarrollo de comunicación y creatividad desde la primera infancia. Los niños pueden adquirir mayores habilidades. Uso de revistas físicas y digitales	Creación de ambientes de aprendizaje apropiados. Combinación de recursos físicos y digitales

5	Vega	2022	Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas	Importancia del fomento de la lectura en educación. Habilidades lingüísticas que favorecen la expresión y comunicación. Integración del entorno digital al fomento de lectura	Adaptación a entornos digitales. Desarrollo de habilidades lingüísticas expresivas
6	Melo & Restrepo	2021	El uso de la imagen: una herramienta en los procesos de lectura en primera infancia	Gran importancia de los procesos de lectura en la primera infancia. Lenguaje como elemento primordial de comunicación. Habilidades para comprender textos son fundamentales	Uso estratégico de imágenes. Enfoque en comprensión textual
7	Días et al.	2021	Las TIC: Ventajas y desventajas de su uso en la primera infancia	Enfoque hacia el juego y la lectura. Importancia del uso adecuado de TIC. Riesgo de deterioro en habilidades sociales	Uso equilibrado de TIC. Prevención de deterioro en habilidades sociales
8	Salazar	2024	Recursos de apoyo en estrategia emergente de educación inicial y competencias digitales	Importancia para alcanzar objetivos educativos. Recursos educativos digitales para cada grado. Comunicación en línea para primera infancia	Implementación de educación remota. Desarrollo de competencias digitales
9	Albarado & Ramírez	2021	Desarrollo del lenguaje verbal mediante recursos digitales para niños de 3 a 4 años	Importancia del lenguaje para la buena comunicación en la primera infancia. Utilización de recursos educativos digitales (RED)	Enfoque específico en edades de 3-6 años. Implementación de RED especializados
10	Amador-Baquiro	2021	Contenidos digitales para niños de primera infancia: el caso del portal Maguaré	Comunicación digital y mirada crítica de primera infancia. Importancia de analizar contenidos digitales. Desarrollo de habilidades relacionadas con procesos de lectura	Análisis crítico de portales educativos. Evaluación de contenidos digitales especializados
11	Valencia & Serrano	2020	Aprendizaje de un segundo idioma apoyado en tecnologías digitales	Herramientas Web 2.0 mejoran competencias lingüísticas sociales. Efectividad en fonética y gramática	Facilita comunicación e interacción. Herramientas computarizadas para evaluación
12	Carvajal	2023	Estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de recursos educativos digitales desde el área de lenguaje	Importancia de las habilidades comunicativas para el desarrollo. La comunicación humana es un proceso fundamental. Implementación de tecnología en estudiantes de primera infancia	Integración de recursos educativos digitales en el área de lenguaje. Enfoque en desarrollo comunicativo
13	Vasquez Carrión	2024	Revisa el impacto de los dispositivos tecnológicos en el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial	Los resultados han sido acotados atendiendo a las principales investigaciones seleccionadas, evocando las mismas como influye el uso excesivo de los dispositivos tecnológicos en el desarrollo del niño cuya influencia se ve incrementada	Análisis crítico de la influencia tecnológica. Comprensión del impacto en desarrollo oral

				según estos crecen, así mismo se han analizado las percepciones, preocupaciones	
14	Yrigoyen & Michell	2023	Perspectivas del uso de los recursos digitales para un acercamiento al desarrollo de la lectoescritura en la educación infantil	Los recursos digitales constituyen un método de comunicación impactante. Desarrollo de lectura a través de recursos digitales. Importancia de realizar ejercicios específicos	Implementación estratégica de recursos digitales. Enfoque en lectoescritura infantil
15	Chango et al.	2024	La importancia de los audiolibros en el desarrollo cognitivo de los niños en educación inicial	Impacto en aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas. Importancia de la lectura en la primera infancia. Integración de TIC en educación inicial	Uso estratégico de audiolibros. Desarrollo cognitivo y lingüístico
16	Piedrahita	2023	Los elementos de la pedagogía digital que influyen en la atención y en la memoria para el desarrollo del aprendizaje en los niños y las niñas de la primera infancia	Elementos de pedagogía digital influyen en la atención y memoria. Importancia de explorar retos en educación digital. Las TIC se relacionan con desarrollo integral	Pedagogía digital específica para primera infancia. Enfoque en atención y memoria
18	Rincón & Restrepo	2025	Desarrollo vincular afectivo y pantallas digitales en la primera infancia: su papel en la interrelación familiar	Las pantallas digitales podrían afectar el desarrollo de habilidades. Impacto en la comunicación con niños en primera infancia. Nociones de gran importancia en el desarrollo	Consideración de vínculos afectivos. Análisis de interrelación familiar y pantallas
19	Cardona & Picazo	2023	El uso de pantallas en edades tempranas y su influencia en el desarrollo del lenguaje	Posibles efectos negativos en el desarrollo del lenguaje. La guía adecuada puede contrarrestar efectos nocivos	Participación familiar esencial. Selección cuidadosa de contenido y contexto

A su vez, la tabla 6 presenta los estudios publicados en inglés. Se evidencia en ellos una mayor diversidad temática y metodológica, incluyendo revisiones sistemáticas, estudios empíricos y análisis sobre inteligencia artificial, gamificación y tecnologías tangibles. En general, los resultados muestran efectos positivos de los recursos digitales en alfabetización emergente, motivación y habilidades cognitivas, aunque también se advierten asociaciones negativas vinculadas al uso excesivo de pantallas sin mediación adulta. La orientación de estos estudios es predominantemente experimental y tecnológica, con una fuerte presencia de investigaciones provenientes de países angloparlantes y asiáticos.

Tabla 6

Lista de documentos en inglés examinados

n.	Autor	Año	Enfoque principal	Hallazgos clave	Recomendaciones/Consideraciones
1	Liu et al.	2024	The Use of Digital Technologies to Develop Young Children's Language and Literacy Skills: A Systematic Review	Apoyo en 5 áreas: conocimiento de impresión, alfabeto, conciencia fonológica, vocabulario y habilidades narrativas. Efectividad en múltiples objetivos de	La guía del maestro es fundamental. Necesario acompañamiento adulto

				enseñanza	
2	Marcilo et al.	2023	Digital gamification in preschool learning: a systematic review of the literature	Efectos positivos en motivación y aprendizaje. Creciente interés en gamificación educativa	Resultados difíciles de generalizar. Muestras pequeñas en estudios
3	Hassinger-Das, et al.	2020	Children and Screens	El uso de pantallas ha evolucionado desde la televisión hasta los dispositivos móviles. La interacción social sigue siendo clave para el aprendizaje.	Se invita a creadores de contenido y académicos a diseñar experiencias digitales que fomenten la interacción social.
4	Herodotou	2018	Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development	Efectos positivos en alfabetización, matemáticas, ciencia. Mejora en resolución de problemas y autoeficacia	Importancia de características de diseño. Interactividad y narración clave. Rol crucial de adultos
5	González	2019	Tangible Technologies for Childhood Education: A Systematic Review	Tableta como principal tecnología tangible. Alfabetización emergente área más estudiada	Resultados prometedores. Enfoque en habilidades básicas de lectura
6	Griffith et al.	2020	Apps As Learning Tools: A Systematic Review	Aplicaciones interactivas beneficiosas para habilidades académicas. Especialmente efectivas en matemáticas	Herramientas útiles y accesibles. Apoyo al desarrollo académico temprano
7	Madigan et al.	2020	Associations Between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis	Mayor uso de pantallas está asociado con menores habilidades lingüísticas. Contenido de calidad mejora habilidades	Priorizar programas educativos. Visualización conjunta recomendada
8	Cullen et al.	2024	Impact of digital technologies on health and wellbeing of children and adolescents: A narrative review	Revisión narrativa sobre el impacto de tecnologías digitales en salud y bienestar infantil y adolescente	Consideración integral de efectos en salud y bienestar
9	Koutromanos	2020	Primary School Students' Perceptions About the Use of Mobile Games in the Classroom.	El estudio revela que los alumnos de primaria perciben los juegos móviles en el aula como altamente motivadores y divertidos, favoreciendo su engagement y aprendizaje activo.	Desarrollo de habilidades computacionales.
10	Lee & Choi	2020	Enhancing early numeracy skills with a tablet-based math game intervention: a study in Tanzania	Mejora de habilidades numéricas tempranas con juegos matemáticos en tabletas. Estudio realizado en Tanzania	Intervenciones lúdicas efectivas para matemáticas tempranas
11	Liu et al.	2023	The effect of tablet app with different learning content on preschoolers' implicit memory development: Numbers and literacy	Aplicaciones de tableta con diferentes contenidos afectan el desarrollo de memoria implícita en preescolares. Enfoque en números y	Selección específica de contenido según objetivos de memoria

				alfabetización	
12	Mazhar & Bailey	2025	Emotion-specific recognition biases and how they relate to emotion-specific recognition accuracy, family and child demographic factors, and social behaviour	Sesgos de reconocimiento emocional específico y su relación con precisión, factores demográficos familiares e infantiles, y comportamiento social	Consideración de factores emocionales y sociales en desarrollo
13	Neumann	2018	Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children	Uso de tabletas y aplicaciones mejora habilidades de alfabetización emergente en niños pequeños	Implementación estratégica de apps para alfabetización
14	Papadakis et al.	2018	The effectiveness of computer and tablet assisted intervention in early childhood students' understanding of numbers	Efectividad de intervenciones asistidas por computadora y tableta en comprensión numérica de estudiantes de primera infancia. Estudio empírico en Grecia	Intervenciones tecnológicas específicas para comprensión numérica
15	Sit et al.	2024	The impact of artificial intelligence in developing letter and number literacy in early childhood	Impacto de inteligencia artificial en desarrollo de alfabetización de letras y números en primera infancia	Implementación de IA para alfabetización básica
16	Vyas & Yadav	2021	Impact of digital technology on preschoolers: A review	Impacto de tecnología digital en preescolares mediante revisión bibliográfica	Análisis integral de efectos tecnológicos en preescolares

Discusión

Los estudios convergen en demostrar que las tecnologías digitales presentan una efectividad específica y dirigida en el desarrollo de habilidades particulares de alfabetización en la primera infancia. Se presentan a continuación las principales tendencias identificadas.

Efectividad específica de las tecnologías digitales en habilidades de alfabetización

Liu et al. (2024) establece un marco comprensivo al identificar cinco áreas clave en las que las tecnologías digitales muestran apoyo efectivo: conocimiento de lo impreso, memorización del alfabeto, conciencia fonológica, vocabulario y formación de habilidades narrativas. A su vez, Chango et al. (2024), enfatizan la efectividad en múltiples objetivos de enseñanza simultáneos.

Heródotou (2018) documenta efectos positivos específicos en la alfabetización, particularmente en los dominios de Matemáticas y Ciencias, así como mejoras en la resolución autónoma de problemas, subrayando la importancia crítica de las características de intervención y diseño, y de la narrativa como un elemento clave para el éxito. González et al. (2019) se basa en estos hallazgos al señalar que las tabletas son la principal tecnología tangible utilizada durante el período de la alfabetización emergente, que es, además, el ámbito tecnológico más investigado, y advierte hallazgos preocupantes, especialmente en relación con habilidades básicas de lectura.

Según la evidencia revisada, los resultados pueden estar sesgados por la publicación preferencial de efectos positivos y por la heterogeneidad metodológica; además, las medidas de "efectividad" varían considerablemente entre estudios (p. ej., pruebas estandarizadas frente a rúbricas locales), lo que limita la comparabilidad de los hallazgos. El predominio del uso de tabletas podría invisibilizar otras tecnologías, y la escasez de estudios longitudinales impide inferir la durabilidad de los efectos reportados.

La especificidad de estos efectos se manifiesta también en los estudios de Neumann (2018), quien demuestra que el uso estratégico de tabletas y aplicaciones puede mejorar particularmente habilidades de alfabetización emergente en niños pequeños, mientras que Papadakis et al. (2018) documentan la efectividad de intervenciones asistidas por computadora y tableta en la comprensión numérica en estudiantes de primera infancia en contextos griegos.

En el ámbito hispanoamericano, Ramírez (2024) corrobora que los RED fortalecen específicamente los procesos lectores en la primera infancia, destacando que los niños adquieren habilidades digitales de manera complementaria mientras desarrollan competencias lectoras, lo que sugiere un efecto sinérgico entre el desarrollo de competencias digitales y tradicionales. Melo y Restrepo (2021) amplían esta perspectiva al demostrar la importancia del uso estratégico de imágenes como herramientas en los procesos de lectura en primera infancia, estableciendo que son fundamentales para la comprensión textual a través de la interacción.

No obstante, la evidencia sobre la transferencia entre la alfabetización y el desarrollo de habilidades numéricas sigue siendo ambigua, en parte debido a estudios con muestras pequeñas, contextos socioculturales específicos y falta de claridad conceptual en torno a los RED y los tipos de contenido evaluados.

Gamificación y motivación como catalizadores del aprendizaje

La gamificación emerge como una tendencia que trasciende la mera aplicación de elementos lúdicos y se consolida como un mecanismo pedagógico fundamental para el desarrollo de la alfabetización. Marcilo et al. (2023) señalan que la gamificación digital en el aprendizaje preescolar genera efectos positivos consistentes en la motivación y el aprendizaje. Si bien advierten sobre la dificultad de generalizar resultados debido al tamaño reducido de las muestras en los estudios existentes, destacan un creciente interés académico en esta metodología que requiere mayor robustez investigativa.

Por su parte, Griffith et. al. (2019) profundizan en esta tendencia al demostrar que las creaciones interactivas simples son particularmente beneficiosas para el desarrollo de habilidades académicas en la primera infancia, especialmente en matemáticas y lenguaje, posicionándose como herramientas útiles y accesibles que apoyan significativamente el desarrollo académico temprano. Esto se debe a que la interactividad desarrollada con propósitos educativos claros permite a los educandos fijarse, desde la primera infancia, metas para orientar su proceso de aprendizaje. No obstante, deben considerarse posibles limitaciones, como el denominado efecto de novedad y la confusión entre motivación situacional y aprendizaje profundo, definiciones heterogéneas de gamificación, el riesgo de desplazar la motivación intrínseca por recompensas externas, la ausencia de metaanálisis de alta calidad que integren resultados y la dependencia de la formación docente para lograr un diseño pedagógico significativo.

En contextos hispanoamericanos, esta tendencia se manifiesta con características particulares. Días et al. (2021) identifican que el enfoque hacia el juego y la lectura a través de los RED presenta tanto ventajas como desventajas, y enfatizan la importancia de un uso adecuado de estas tecnologías para evitar el riesgo de deterioro de habilidades sociales, lo que sugiere que la gamificación debe implementarse con equilibrio y considerando los aspectos sociales del desarrollo infantil.

Por su parte, Chango et al. (2024) amplían esta perspectiva al documentar su impacto sobre el aprendizaje y el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como su relevancia en la educación inicial. Sus hallazgos indican que la gamificación puede manifestarse a través de diversas modalidades tecnológicas, combinando ejercicios digitales y tradicionales, lo que evidencia mejores resultados en niños de 3 a 6 años. Cabe señalar la ausencia de instrumentos estandarizados para medir habilidades sociales y equilibrio digital, así como el posible sesgo de selección en instituciones con mayor infraestructura tecnológica. Asimismo, la heterogeneidad en los rangos de edad (3 a 6) dificulta la comparación de resultados, sumado a los riesgos de inequidad derivados de la brecha digital.

Lee y Choi (2020), a su vez, aportan evidencia transcultural al documentar un fortalecimiento de las habilidades numéricas y alfabéticas tempranas mediante juegos matemáticos y actividades lingüísticas con tabletas en contextos tanzanos, demostrando que las intervenciones lúdicas son efectivas para el desarrollo del pensamiento matemático y lingüístico, independientemente del contexto cultural y en el marco de procesos bilingües en suajili e inglés.

Por su parte, Liu et al. (2023) profundizan en los mecanismos subyacentes al explorar cómo las aplicaciones en tabletas con diferentes contenidos afectan el desarrollo de la memoria implícita en preescolar, enfocándose en el pensamiento alfanumérico, lo que sugiere que la efectividad de la gamificación depende de manera crucial de la selección del contenido en función de los objetivos de aprendizaje. No obstante, las tareas de memoria implícita no siempre se traducen en logros curriculares observables, por lo que es necesario que futuras investigaciones examinen cómo la implementación de estas estrategias puede generar transformaciones significativas en el currículo escolar.

Mediación adulta como factor determinante de efectividad

La mediación adulta emerge como el factor más crítico y consistentemente reportado para determinar la

efectividad de las tecnologías digitales en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en la primera infancia. Liu et al. (2024) establece que el acompañamiento del adulto, así como la regulación del tiempo de exposición a los recursos digitales, son condiciones esenciales para alcanzar resultados pedagógicos efectivos, posicionando la mediación como un requisito indispensable para la implementación exitosa de prácticas educativas mediadas por los RED.

En esta misma línea, Madigan et al. (2020) muestran que, aunque el uso excesivo de pantallas se asocia con un menor desarrollo de habilidades lingüísticas, el consumo de contenidos de calidad y la visualización conjunta con adultos pueden revertir parcialmente esta tendencia. Esta aparente contradicción pone en evidencia la relevancia de variables mediadoras como el tipo de contenido, el contexto de uso y el nivel de interacción, además de ciertas limitaciones metodológicas recurrentes, como el uso de autorreportes parentales y la dificultad para aislar el tiempo de exposición de otras prácticas de crianza.

Cardona y Picazo (2023) profundizan estas tendencias al explorar los posibles efectos negativos del uso temprano de pantallas sobre el desarrollo del lenguaje, y concluyen que una orientación adulta adecuada puede contrarrestar dichos efectos, lo que posiciona la mediación no solo como un factor de optimización, sino como un mecanismo protector fundamental. Esta investigación subraya que la participación activa de la familia resulta determinante y que la selección del contenido digital debe ajustarse al contexto sociocultural y estar supervisada por adultos competentes, capaces de transformar posibles riesgos en oportunidades de desarrollo.

En contextos hispanoamericanos, Tabares (2019) respalda esta perspectiva al documentar que la consolidación de habilidades comunicativas durante las transiciones educativas en la primera infancia requiere no solo reconocer la importancia de las TIC, sino integrarlas de manera comunitaria en los procesos formativos, destacando su impacto en la comunicación de toda la comunidad educativa.

La relevancia de la mediación adulta se extiende, además, al ámbito del desarrollo profesional docente. Quinchoa (2023) enfatizan que la implementación efectiva de estrategias didácticas mediadas por RED exige que los educadores comprendan la comunicación humana como un proceso central del aprendizaje, lo que implica una formación específica en integración tecnológica desde una perspectiva comunicativa integral. Estos autores plantean que la articulación entre actividades pedagógicas y construcción del conocimiento puede entenderse como una “malla” de nodos de sentido y extensiones cognitivas, que orientan el uso pedagógico de los recursos digitales.

Es Salazar (2024) quien amplía esta perspectiva al documentar la importancia de contar con recursos de apoyo en estrategias emergentes de educación inicial y desarrollo de competencias digitales, destacando que la comunicación mediada por tecnologías en la primera infancia requiere una intervención especializada que reconozca las particularidades del desarrollo infantil. No obstante, persiste una escasez de evidencia empírica sobre qué modelos de formación docente resultan más efectivos, cuáles son sus costos y posibilidades de escalamiento, así como una alta dependencia de factores estructurales, como el liderazgo escolar y las políticas públicas. Asimismo, los indicadores empleados para medir la “competencia digital” docente no siempre están validados para el nivel de educación inicial.

Yrigoyen y Michell (2023) complementan esta visión al establecer que los recursos digitales constituyen medios de comunicación potencialmente poderosos para el desarrollo de la lectura, aunque su efectividad depende del diseño de actividades específicas mediadas por adultos capacitados, lo que refuerza la idea de que el impacto no reside en la tecnología per se, sino en la calidad de la mediación pedagógica.

Vasquez(2024),.Cabe precisar que, aunque la mediación resulta un componente clave, existe el riesgo de sobredimensionar su responsabilidad sin considerar adecuadamente el diseño de los productos digitales ni las políticas de uso; además, persiste la ausencia de métricas estandarizadas que permitan evaluar de manera consistente el impacto de estos procesos.

Desarrollo integral vs. especificidad tecnológica

Una tendencia emergente relevante en los estudios es la tensión entre los enfoques orientados al desarrollo integral del niño y aquellos que priorizan la adquisición de habilidades específicas mediante tecnologías digitales. Piedrahita (2023) aborda esta complejidad al analizar cómo los componentes de la pedagogía digital influyen simultáneamente en la atención y la memoria, favoreciendo procesos de aprendizaje integral. El autor sostiene que los RED inciden de manera significativa en el desarrollo infantil durante la primera infancia, aunque advierte la necesidad de explorar con mayor profundidad los desafíos pedagógicos asociados a su integración, con el fin de evitar una fragmentación artificial de las experiencias de aprendizaje. Asimismo, señala que conceptos emergentes como “phygital” aún carecen de definiciones operativas claras; los efectos sistemáticos resultan difíciles de medir mediante diseños de corto plazo y existe el riesgo de fragmentación curricular cuando se adoptan enfoques centrados exclusivamente en las herramientas

tecnológicas.

En contraste, otros estudios documentan la efectividad de enfoques altamente específicos. Sit et al. (2024) exponen el impacto puntual de la inteligencia artificial en el desarrollo de la alfabetización en letras y números en la primera infancia, lo que sugiere que los programas de apoyo basados en tecnologías inteligentes pueden resultar altamente eficaces cuando se orientan a competencias claramente delimitadas. Albarado y Ramírez (2021) confirman esta tendencia hacia la especificidad al documentar el fortalecimiento del lenguaje verbal mediante recursos digitales diseñados específicamente para niños de 3 y 4 años, evidenciando que la efectividad de los RED aumenta cuando se ajustan a rangos etarios concretos y necesidades evolutivas particulares.

La tensión entre ambos enfoques se manifiesta también en investigaciones como la de Cardona y Picazo (2023), quienes analizan la relevancia de los ambientes de aprendizaje en la promoción de la lectura y establecen que la comunicación y la creatividad en la primera infancia pueden beneficiarse tanto de la combinación de recursos físicos y digitales como del diseño de entornos educativos que integren múltiples modalidades. Vega (2022) profundiza en esta discusión al examinar los desafíos contemporáneos de la lectura y la literatura infantil en entornos digitales, y señala que las habilidades lingüísticas asociadas a la expresión y la comunicación requieren una integración cuidadosa de la tecnología, sin perder de vista el desarrollo lingüístico como eje central del proceso formativo. El autor, además, enfatiza la necesidad de contar con orientaciones prácticas que guíen la implementación de estrategias de integración multimodal. Pero la evidencia disponible sobre ambientes híbridos es mayoritariamente cualitativa, y son escasos los estudios que comparan la costoefectividad de las combinaciones físico-digitales.

Valencia y Serrano (2020) aportan evidencia significativa al demostrar que es posible aprender una segunda lengua mediante tecnologías digitales. Su investigación documenta cómo las herramientas de la web 2.0 fortalecen las competencias lingüísticas y sociales —incluyendo elementos fonéticos y gramaticales— al facilitar la comunicación y la interacción en entornos virtuales. Estos hallazgos sugieren que la tecno-pedagogía aplicada de manera apropiada puede promover el desarrollo holístico en la primera infancia. Los autores anotan que la efectividad de estas estrategias depende, de manera decisiva, de la calidad del input lingüístico y de las oportunidades de interacción presencial que acompañen el uso de las tecnologías.

Consideraciones críticas sobre efectos en el desarrollo socioemocional

Una tendencia creciente y crucial en la literatura es el reconocimiento de que las tecnologías digitales generan efectos que trascienden el dominio puramente cognitivo e inciden de manera significativa en el desarrollo socioemocional de los niños en la primera infancia. Rincón y Restrepo (2024) abordan directamente esta complejidad al explorar el desarrollo y el vínculo afectivo asociados al uso de pantallas digitales en la primera infancia, estableciendo que estas podrían afectar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, con impacto en la comunicación. Cabe destacar que resulta difícil aislar el efecto de las pantallas de factores familiares como el estrés, la disponibilidad de tiempo y las prácticas de crianza; además, las medidas de habilidades socioemocionales suelen basarse en reportes parentales, y existe el riesgo tanto de pánico moral como de minimizar riesgos reales según la interpretación de los resultados.

Estas preocupaciones por los aspectos socioemocionales se extienden a consideraciones sobre el bienestar integral. Cullen et al. (2024) presentan una revisión narrativa colaborativa sobre el impacto de las tecnologías digitales en la salud y el bienestar de niños, niñas y adolescentes, estableciendo la necesidad de una valoración integral de los efectos más allá de los indicadores académicos tradicionales. Mazhar y Bailey (2025) profundizan en esta línea al explorar los sesgos en el reconocimiento emocional y su relación con la precisión, considerando factores demográficos familiares e infantiles, así como el comportamiento social. Estos autores destacan la importancia de incorporar dimensiones sociales del desarrollo al implementar tecnologías digitales en la infancia.

Yadav y Vyas (2021) amplían esta perspectiva crítica mediante una revisión integral del impacto de la tecnología digital en preescolar, con un análisis comprensivo de los efectos tecnológicos que incluye dimensiones socioemocionales frecuentemente subestimadas en estudios enfocados únicamente en resultados académicos. En el contexto hispanoamericano, esta tendencia se manifiesta en investigaciones como la de Amador-Baquiro (2021), quien presenta una curaduría de contenidos digitales para la primera infancia en el portal Maguaré, el cual enfatiza en su diseño la importancia de la comunicación digital. El portal incluye una selección rigurosa de los contenidos y la evaluación de su impacto, tanto en habilidades lectoras como en aspectos más amplios del desarrollo infantil.

Por su parte, L'Ecuyer et al. (2019) contribuyen a esta línea crítica al abordar la lectura digital en la primera infancia desde una perspectiva que considera no solo la promoción de la lectura y la comunicación, sino el desarrollo integral del lenguaje a través de

medios digitales. Este enfoque sugiere que la implementación de tecnologías digitales en esta etapa requiere marcos evaluativos más sofisticados que contemplen efectos a corto y largo plazo en múltiples dominios del desarrollo, incluidos los ámbitos socioemocional y cognitivo. Debe señalarse sin embargo que dichos marcos demandan capacidades técnicas y recursos que no siempre se encuentran disponibles; además, persiste la falta de indicadores transversales comparables entre sistemas educativos y el riesgo de sobrecarga evaluativa en los docentes.

Para terminar, en esta misma línea, Barrera et al. (2025) aportan una revisión sistemática sobre el aprendizaje personalizado mediante inteligencia artificial en educación, proponiendo marcos de implementación que pueden adaptarse a las necesidades individuales de la primera infancia. Esta perspectiva se fundamenta en el reconocimiento de que los niños presentan trayectorias de desarrollo altamente diferenciadas que requieren enfoques tecnológicos adaptativos. No obstante, cabe señalar que la personalización basada en IA en educación inicial enfrenta vacíos de evidencia causal, preocupaciones de privacidad y transparencia algorítmica; se debe asimismo pensar en los riesgos de segmentación temprana de trayectorias de aprendizaje y la necesidad de supervisión humana robusta para evitar etiquetados prematuros.

Conclusiones

Las tendencias de los RED analizadas en esta revisión sistemática permiten señalar la importancia de la adaptación tecnológica, el conocimiento de las habilidades del docente y el desarrollo de estas herramientas, teniendo en cuenta características culturales y lingüísticas específicas. Las investigaciones sugieren que la efectividad de las tecnologías digitales no depende exclusivamente del recurso en sí, sino de su capacidad de adaptación a contextos específicos, incluyendo el rango etario y los procesos culturales, socioeconómicos y familiares.

En cuanto al proceso de revisión sistemática, se observa que, si bien existen numerosos trabajos que abordan las implicaciones de los RED, también es cierto que gran parte de la literatura carece de estudios cualitativos o mixtos centrados en la primera infancia que permitan analizar con mayor profundidad sus impactos académicos, lo que hace particularmente complejo afirmar su potencial transformador o compararlo con otros procesos pedagógicos. Por otra parte, aunque se reconoce que los procesos socioemocionales pueden verse afectados, en muchos estudios no se explican con claridad los mecanismos de dicha afectación, situación que debe examinarse a partir de las percepciones de los docentes y de los procesos de sistematización de sus prácticas educativas.

Esta revisión sistemática destaca que el potencial de los RED no radica en la mera posesión de artefactos tecnológicos, sino en la calidad del diseño instruccional, especialmente en la mediación adulta competente que enmarca la intervención pedagógica. La evidencia subraya el papel del docente y la familia no como simples supervisores, sino como facilitadores instruccionales clave de interacciones significativas, contextos de aprendizaje y mitigación de riesgos. En este sentido, las políticas públicas y las inversiones en tecnología para la educación infantil deberían ir acompañadas de un sólido desarrollo profesional docente y de programas orientados a las familias que privilegien la orientación sobre el uso pedagógico de los RED, más que la duración del tiempo de exposición. La máxima efectividad se alcanza cuando la tecnología está subordinada a un objetivo pedagógico claramente definido.

En última instancia, los hallazgos sugieren la necesidad de enfoques más matizados en la intersección entre tecnología educativa y desarrollo infantil, superando la formulación binaria de los impactos tecnológicos como simplemente “buenos” o “malos”. En este marco, resulta esencial que la planificación de futuros estudios incorpore diseños longitudinales y métodos mixtos que evalúen dimensiones como el desarrollo socioemocional, la creatividad y la interacción social, más allá de los resultados académicos comúnmente reportados. Asimismo, es crítico producir evidencia situada en contextos latinoamericanos que capture la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de la región, con el fin de diseñar e implementar RED pertinentes y equitativos, evitando la importación acrítica de modelos foráneos y contribuyendo al cierre de la brecha digital de acceso y uso significativo.

Esta revisión contribuye a consolidar un marco conceptual que resalta el papel mediador del adulto y la calidad del contenido digital como variables críticas en el impacto de las tecnologías sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización emergente. Además, pone en diálogo perspectivas provenientes del mundo anglosajón y latinoamericano, evidenciando que los efectos positivos y negativos no son universales, sino que están fuertemente modulados por el contexto sociocultural y el nivel socioeconómico de las familias.

Al incluir tanto estudios empíricos publicados en revistas indexadas como tesis y documentos académicos de repositorios institucionales latinoamericanos, se amplía la mirada tradicional de las revisiones sistemáticas. Este enfoque permite visibilizar producción científica regional que habitualmente queda excluida de los grandes repositorios internacionales, reduciendo el

sesgo geográfico y lingüístico. Asimismo, se ofrece un conjunto de recomendaciones dirigidas a docentes y familias, entre las que se destacan la selección intencional de aplicaciones con alta interactividad contingente y la promoción de prácticas de acompañamiento activo en el uso de los RED.

Finalmente, los hallazgos de esta revisión sugieren la necesidad urgente de diseñar políticas públicas integrales sobre primera infancia digital en los países de habla hispana. En este sentido, se recomienda: (i) elaborar lineamientos nacionales para la selección y uso pedagógico de recursos educativos digitales en educación inicial; (ii) incluir módulos obligatorios de alfabetización digital crítica en los programas de formación inicial docente; (iii) garantizar acceso equitativo a dispositivos y conectividad en zonas rurales y poblaciones de bajos recursos, a fin de evitar la ampliación temprana de la brecha digital; (iv) establecer orientaciones claras sobre tiempos de exposición a pantallas en contextos educativos; y (v) financiar investigaciones longitudinales locales que evalúen el impacto a largo plazo del uso temprano de tecnologías digitales en el desarrollo del lenguaje en poblaciones hispanohablantes.

Referencias Bibliográficas

Albarado S, J. M., & Ramírez D, D. M. (2021). Desarrollo del lenguaje verbal mediante recursos digitales para niños de 3 a 4 años de Educación Inicial del CEI ABC [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1935

Amador-Baquiro, J. C. (2021). Contenidos digitales para niños de primera infancia: el caso del portal Maguaré. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, (64), 119-150. https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a6

American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. Pediatrics, 138(5), e20162591. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591

Barrera C, G. P., Chiappe, A., Ramírez M, M. S., & Alcántar N, C. (2025). Key Barriers to Personalized Learning in Times of Artificial Intelligence: A Literature Review. Applied Sciences, 15(6), 3103. https://doi.org/10.3390/app15063103

Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. Developmental Review, 35, 79-97. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004

Cardona A, C. A., & Zuluaga G, J. S. (2025). Tipos de usos de las TIC por parte de los docentes en sus prácticas pedagógicas. Scientific Journal T y E, 1(2), 203-229. https://doi.org/10.48204/3072-9653.6875

Cardona S, C., & Picazo, L. (2023). El uso de pantallas en edades tempranas y su influencia en el desarrollo del lenguaje. Revista Memorare, 10(2), 113-135. https://doi.org/10.59306/memorare.v10e22023113-135

Carvajal Q, S. M. (2023). Estrategia didáctica para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de recursos educativos digitales desde el área de Lenguaje para estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Guillermo Valencia de Timbío, Cauca [Trabajo de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional. https://hdl.handle.net/11227/16567

Chango, M., Velastegui, M., & Hernández, S. E. (2024). La importancia de los audiolibros en el desarrollo cognitivo de los niños en educación inicial. Revista Élite, 6(1). https://www.revistaelite.itsqmet.edu.ec/index.php/elite/article/download/71/143/128

Cullen, J., Muntz, A., Marsh, S., Simmonds, L., Mayes, J., O'Neill, K., & Duncan, S. (2024). Impacts of digital technologies on child and adolescent health: recommendations for safer screen use in educational settings. The New Zealand Medical Journal, 137(1598), 9-13. https://doi.org/10.26635/6965.6565

Días C, T. de J., Melchor O, G., & Machado L, V. (2021). Las Tecnologías de la Información y las comunicaciones: Ventajas y desventajas de su uso en la primera infancia. Revista Ciencia Universitaria, 19(1). https://revistas.unah.edu.cu/index.php/cu/article/view/1416

González G, C. S., Guzmán -F, M. D., & Infante M, A. (2019). Tangible Technologies for Childhood Education: A Systematic Review. Sustainability, 11(10), 2910. https://doi.org/10.3390/su11102910

Griffith, S. F., Hagan, M. B., Heymann, P., Heflin, B. H., & Bagner, D. M. (2020). Apps As Learning Tools: A Systematic Review. Pediatrics, 145(1), e20191579. https://doi.org/10.1542/peds.2019-1579

Guernsey, L. (2019). Screen time: How electronic media—From baby videos to educational software—Affects your young child. Basic Books.

Hassinger-Das, B., Brennan, S., Dore, R. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2020). Children and screens. Annual Review of Developmental Psychology, 2, 69-92. https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-060320-095612

Herodotou, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. Journal of Computer Assisted Learning, 34(1), 1 9. https://doi.org/10.1111/jcal.12220

Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher

education through open educational resources. Distance Education, 33(2), 237-252. https://doi.org/10.1080/01587919.2012.692066

Koutromanos, G. (2020). Primary School Students' Perceptions About the Use of Mobile Games in the Classroom. En S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.), Mobile Learning Applications in Early Childhood Education (pp. 230-250). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1486-3.ch012

L'Ecuyer, C., Rojas-Barahona, C., Ramada P, L., Kriscautzky L, M., Brenes M, M., & Kelly, V. (2019). Lectura digital en la primera infancia. Cerlalc. https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-digital-en-la-primera-infancia/

Lee, H. K., & Choi, A. (2020). Enhancing early numeracy skills with a tablet-based math game intervention: a study in Tanzania. Educational Technology Research and Development, 68, 3567-3585. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09808-y

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux. P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. PLoS Medicine, 6(7), e1000100 https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100

Liu, S., Reynolds, B. L., Thomas, N., & Soyoof, A. (2024). The Use of Digital Technologies to Develop Young Children's Language and Literacy Skills: A Systematic Review. Sage Open, 14(1). https://doi.org/10.1177/21582440241230850

Liu, W., Pulie, N., Tan, L., Liu, X., & Zhang, X. (2023). The effect of tablet apps with different learning content on preschoolers' implicit memory development: Numbers and literacy. International Journal of Human–Computer Interaction, 39(15), 3067-3083. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2154889

Londoño C, L. A. (2019). La importancia de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la promoción de lectura en la primera infancia [Trabajo de grado, Escuela Normal Superior de Antioquia]. Repositorio institucional. https://netboardme-cf1.s3.amazonaws.com/published/171896/files/bb845f8036fc160ced84322bb32ef745.pdf

López C, C., & Estrada O, V. (2022). Desconexión entre actores: percepciones del uso de tecnologías educativas durante la pandemia por covid-19. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 14(26), e2213. https://doi.org/10.22430/21457778.2213

Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R., & Christakis, D. A. (2020). Associations Between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis. JAMA pediatrics, 174(7), 665-675. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327

Marcilo, W., Paredes, W., & García, L. (2023). Digital gamification in pre-school learning: a systematic review of the literature. Enfoque UTE, 14(2), 1-19. https://doi.org/10.29019/enfoqueute.905

Mayer, R. E. (Ed.). (2014). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning (2.° ed.). Cambridge University Press.

Mazhar, A., & Bailey, C. S. (2025). Emotion-specific recognition biases and how they relate to emotion-specific recognition accuracy, family and child demographic factors, and social behaviour. Cognition and Emotion, 39(2), 320-338. https://doi.org/10.1080/02699931.2024.2408652

Melo P, A. C., & Restrepo G, A. M. (2021). El uso de la imagen: una herramienta en los procesos de lectura en primera infancia [Trabajo de maestría, Universidad Antonio José Camacho]. Repositorio institucional https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/ccd0bbe8-fb05-4565-8f95-fe204c65cd9b/content

Moscovici, S. (1979). La teoría de las representaciones sociales. En S. Moscovici, El psicoanálisis, su imagen y su público (3.° ed., pp. 27-44). Huemul. https://taniars.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and

Human Development.
https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. Early Childhood Research Quarterly, 42, 239-246. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/starting-strong-vi_0a304435/f47a06ae-en.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Versión 3. https://bit.ly/3t0R4vN

Padilla, J., & Silva, W. (2017). Impacto de las TIC en las representaciones sociales de los docentes en la modalidad b-learning. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 17(32), 161-170.
http://dx.doi.org/10.22518/16578953.824

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Alonso-Fernández, S. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An updated guideline for reporting systematic reviews, 74(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2018). The effectiveness of computer and tablet assisted intervention in early childhood students' understanding of numbers. An empirical study conducted in Greece. Education and Information Technologies, 23, 1849-1871. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9693-7

Piedrahita R, M. (2023). Los elementos de la pedagogía digital que influyen en la atención y en la memoria para el desarrollo del aprendizaje en los niños y las niñas de la primera infancia [Trabajo de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. Repositorio institucional. https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/2276

Ramírez C, D. C. (2024). LasTIC como recurso clave para el fortalecimiento del proceso lector en la primera infancia [Trabajo de diplomado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio institucional
https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64714

Rincón E, Y., & Restrepo M, J. (2025). Desarrollo vincular afectivo y pantallas digitales en la primera infancia: su papel en la interrelación familiar [Trabajo de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio institucional.
https://hdl.handle.net/10818/62894

Salazar P, M. P. (2024) Barreras, recursos de apoyo en una estrategia emergente de educación inicial y competencias digitales para la implementación de la educación remota en la primera infancia en el contexto de covid-19 [Trabajo de maestría, Universidad del Norte].
https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/11956/55249497.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Research Council, Institute of Medicine, Board on Children, Youth, and Families, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=oZQtR7WIBKgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Shonkoff,+J.+P.,+%26+Phillips,+D.+A.+&ots=qJ85H8RrDZ&sig=uFetp0PPQfZ6p6wvSEAiZEG4YwA#v=onepage&q=Shonkoff%2C%20J.%20P.%2C%20%26%20Phillips%2C%20D.%20A.&f=false

Siemens, G. (2005). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
https://www.academia.edu/27251276/Conectivismo_Una_teor%C3%ADa_de_aprendizaje_para_la_era_digital

Sit, M., Halimah, S., Robingatin, R., Hasnida, H., & Lita, L. (2024). the impact of artificial intelligence in improving number and letter literacy in early childhood. International Conference on Humanity Education and Society (ICHES), 3(1). https://proceedingsiches.com/index.php/ojs/article/view/217

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National

Academy Press. https://www.nap.edu/catalog/6023/preventing-reading-difficulties-in-young-children

Tabares, A. C. (2019). Las TIC y las habilidades comunicativas durante las transiciones educativas en primera infancia en la institución Educativa Francisco María Cardona, corregimiento San José [Trabajo de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional. http://hdl.handle.net/20.500.11912/4718

Valencia, Y. S., & Serrano S, J. L. (2020). Aprendizaje de un segundo idioma apoyado en tecnologías digitales: una revisión sistemática. Education in the Knowledge Society (EKS), 21, 13. https://doi.org/10.14201/eks.18734

Vázquez C, S. (2024). Impacto de las TICS en el desarrollo infantil (0-6). (2023). Revista Internacional Interdisciplinar De Divulgación Científica, 2(1), 1-15. https://riidici.com/index.php/home/article/view/20

Vega, N. (2022). Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas. Revista Paraguaya de Educación a Distancia, 3(2), 58-65. https://www.facen.una.py/wp-content/uploads/2024/12/REPED-Vol3Num2-2022.pdf

Vyas, C., & Yadav, S. (2021). Impact of digital technology on preschoolers: A review. International Journal of Scientific Research in Science and Technology, 8(2), 223-227. https://doi.org/10.32628/IJSRST218232

Yrigoyen M, R., & Michell T, D. F. (2023). Perspectivas del uso de los recursos digitales para un acercamiento al desarrollo de la lectoescritura en la educación infantil [Trabajo de grado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.] http://hdl.handle.net/10757/673363

Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The Effects of Electronic Books on Pre-Kindergarten-to-Grade 5 Students' Literacy and Language Outcomes: A Research Synthesis. Journal of Educational Computing Research, 40(1), 47-87. https://doi.org/10.2190/EC.40.1.c

Siglas, acrónimos y abreviaturas

AAP	Academia Americana de Pediatría
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
RED	recursos educativos digitales
TIC	tecnologías de las información y la comunicación

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc

Publisher: University of Technology and Education

ISSN: L3070-7927
Vol. 1, No.1, 94-113, 2026

REVISIÓN SISTEMÁTICA

Didáctica de la literatura en la educación básica, media y formación docente en Colombia: una revisión sistemática (2015–2025)

Didactics of literature in basic education, media and teacher training in Colombia: a systematic review (2015–2025)

Jenny Patricia Jacinto Jiménez[1]

[1] Jenny Patricia Jacinto Jiménez . jenny.jacintoj2024@uted.us. University of Technology and Education

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.115

Correo del autor:

[1]jenny.jacintoj2024@uted.us

Fecha de recepción:
13/012/2025
Fecha de aceptación:
1/3/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

Entre los años 2015 y 2025, la didáctica de la literatura en Colombia transita desde enfoques centrados en la comprensión literal y los estándares hacia ecologías pedagógicas que integran experiencia estética, conversación interpretativa y multimodalidad. Esta revisión sistemática ceñida al protocolo PRISMA caracteriza tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en educación básica, media y formación docente. Se seleccionaron 11 documentos para incluirse en el corpus los hallazgos muestran tres racionalidades dominantes: (i) funcional–comunicativa, (ii) estético–experiencial y (iii) multimodal–transmedia, que amplía la literariedad a ecologías de medios cuando existe arquitectura didáctica con criterios semióticos. Se evidencian vacíos estructurales: formación específica insuficiente en educación literaria, orientaciones cualitativas escasas en el currículo, desigualdades en bibliotecas escolares y un canon poco diverso.

Como líneas de desarrollo se proponen clínicas didácticas y comunidades de práctica docente, guías curriculares con secuencias abiertas y rúbricas. Así como, el fortalecimiento de bibliotecas y mediaciones culturales, y actualización de repertorios con criterios de equidad y territorio. La innovación sostenible depende de la coherencia pedagógica (propósitos, mediaciones, repertorios y evaluación) y de una ecología institucional que asegure continuidad más allá del proyecto o del docente individual.

Palabras clave: Didáctica de la literatura; Innovación pedagógica; Evaluación auténtica; Multimodalidad y transmedia; Formación docente.

Citar Como: Didáctica de la literatura en la educación básica, media y formación docente en Colombia: una revisión sistemática (2015–2025). (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.115

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

Between 2015 and 2025, literature education in Colombia is transitioning from approaches focused on literal comprehension and standards toward pedagogical ecologies that integrate aesthetic experience, interpretive dialogue, and multimodality. This systematic review, adhering to the PRISMA protocol, characterizes trends, methodologies, and perspectives for innovation in primary, secondary, and teacher education. Eleven documents were selected for inclusion in the corpus. The findings reveal three dominant rationales: (i) functional-communicative, (ii) aesthetic-experiential, and (iii) multimodal-transmedia, which expands literacy to media ecologies when a didactic framework with semiotic criteria exists. Structural gaps are evident: insufficient specific training in literature education, limited qualitative orientations in the curriculum, inequalities in school libraries, and a limited canon of diverse texts.

Proposed lines of development include didactic workshops and communities of practice for teachers, curriculum guides with open sequences, and rubrics. This includes strengthening libraries and cultural outreach programs and updating resource repertoires based on equity and territorial criteria. Sustainable innovation depends on pedagogical coherence (purposes, outreach programs, resource repertoires, and assessment) and an institutional ecology that ensures continuity beyond the individual project or teacher.

Keywords: Literature didactics; Pedagogical innovation; Authentic assessment; Multimodality and transmedia; Teacher education.

Introducción

La didáctica de la literatura en Colombia atraviesa, entre 2015 y 2025, un momento especialmente fértil y tensionado: conviven lineamientos oficiales que organizan el currículo y la evaluación con prácticas docentes en transformación, impulsadas por enfoques multimodales, narrativas transmedia y mediaciones lectoras más participativas. Esta revisión mapea tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en la enseñanza de la literatura, reconociendo el influjo de marcos como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Lineamientos Curriculares, así como la expansión de paradigmas como las multiliteracidades en contextos digitales y presenciales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016; Cope & Kalantzis, 2015).

En este escenario, la literatura escolar se reubica: ya no solo como vehículo de comprensión literal o de "apoyo" al área de lenguaje, sino como experiencia estética, ética y cultural que articula subjetividades, territorios y saberes: "La formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático" (Simanca, 2025, p. 2364) Para los fines de esta revisión, se asume una definición operativa de innovación pedagógica entendida no como la mera introducción de herramientas tecnológicas, sino como la reconfiguración sistemática de las mediaciones, los repertorios y los criterios de evaluación que estructuran la experiencia literaria en el aula.

La primera arista del problema es la persistente subalternización de la educación literaria frente a la didáctica del lenguaje (Simanca, 2025). La evidencia de una década muestra que, aunque comparten nichos, la literatura suele ocupar una función mediadora para otras competencias (comprensión, gramática, producción escrita), perdiendo autonomía como objeto de experiencia, conocimiento estético y creativo (Carrillo García & Zúñiga, 2020). Esta deriva instrumental dificulta sostener proyectos de lectura literaria con continuidad, repertorios diversos y trabajo interpretativo profundo, especialmente en secundaria y media, donde se intensifican las presiones evaluativas.

Una segunda arista es el desajuste entre innovación declarada y cambio real en aula. La llegada de recursos TIC y plataformas no garantiza, por sí misma, una pedagogía menos transmisiva: la propia teoría de multiliteracidades advierte que lo digital puede reproducir modelos didácticos tradicionales si no hay rediseño de prácticas y criterios de evaluación (Cope & Kalantzis, 2015). En Colombia, las revisiones sistemáticas sobre TIC como mediadoras de la comprensión lectora (2015–2020) reportan mejoras, pero también heterogeneidad metodológica y escaso seguimiento de procesos, lo que limita la consolidación de evidencia transferible a las clases de literatura (Garzón Beltrán & Echenique Ortiz, 2024).

La tercera arista remite a desigualdades y mediaciones. En contextos de ruralidad o de menor conectividad, la innovación se liga a proyectos de

mediación lectora, clubes y dispositivos comunitarios que amplían repertorios (p. ej., booktrailers, oralidad local, lectura en voz alta) y a la profesionalidad del mediador (docente, bibliotecario, líder comunitario) (Valencia Leguizamón et al., 2023) Estas experiencias —visibles también en festivales y redes lectoras regionales— muestran que la innovación no es solo tecnológica: es relacional, situada y cultural.

La cuarta arista es un vacío de síntesis: proliferan estudios de caso (transmedia, multimodalidad, clubes de lectura, secuencias didácticas por géneros), pero aún falta una cartografía que integre enfoques, autores y modelos, y que identifique con claridad los "puntos de fuga": evaluación auténtica, formación docente en educación literaria, perspectivas decoloniales e intersección entre literatura, territorio y ciudadanía. La fragmentación dificulta a docentes y formadores seleccionar referentes teórico-metodológicos robustos para rediseñar sus prácticas (Carrillo García & Zúñiga, 2020; MEN, 2016).

A diferencia de los trabajos anteriores que se centran en diagnósticos de aula o herramientas específicas, esta revisión extiende el análisis hasta 2025 e integra una dimensión ecológica: examina cómo las políticas públicas (PNLEO (Ministerio de Educación Nacional [MEN, 2022]), LEOBE (Departamento Nacional de Planeación [DNP, 2021]) y la infraestructura (bibliotecas escolares) condicionan la sostenibilidad de la innovación. Así, el aporte específico de este artículo no es solo actualizar el estado del arte, sino proponer una cartografía que supera la dicotomía instrumental vs. estético para caracterizar tres racionalidades pedagógicas convivientes y ofrecer líneas de desarrollo concretas para la formación docente y el diseño curricular.

En este sentido, el objetivo general es caracterizar críticamente las tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en la didáctica de la literatura en Colombia (2015–2025). Específicamente: (1) sistematizar enfoques, modelos y autores empleados en investigaciones y experiencias didácticas; (2) analizar las perspectivas pedagógicas dominantes (multiliteracidades, transmedia, multimodalidad, aprendizaje por proyectos, clubes y mediación lectora, enfoques decoloniales) y sus modos de implementación y evaluación; y (3) identificar vacíos y líneas de desarrollo para la formación docente y la política curricular (Cope & Kalantzis, 2015; MEN, 2016; Carrillo García & Zúñiga, 2020).

Es importante tomar en cuenta los antecedentes de investigación. Un primer referente nacional es la revisión de Carrillo García y Zúñiga (2015–2020), que sistematiza 70 documentos y concluye que la didáctica de la literatura permanece "inmersa" en la de la lengua materna, con énfasis metodológico en análisis de géneros, uso de la literatura para otras áreas y categorizaciones que coexisten e hibridan (interdisciplinariedad, mediación docente, lectura estética) (Carrillo García & Zúñiga, 2020). La contribución clave es doble: visibiliza la riqueza de propuestas y, a la vez, la necesidad de fortalecer la autonomía de la educación literaria y su evaluación formativa.

Como línea de base histórica para comprender los giros recientes, la investigación documental de García Vera caracteriza la enseñanza de la lectura en Colombia a lo largo del siglo XX y su tránsito por enfoques, métodos, políticas y textos escolares (García Vera, 2015). Aunque se centra en alfabetización y lectura inicial, su lectura histórica explica la vigencia de ciertos énfasis procedimentales y de control curricular que todavía condicionan la experiencia literaria escolar. En diálogo con esta historia, las políticas de la década —DBA y Estándares— ordenan el campo de competencias, pero dejan abierto el reto de traducir esos referentes a experiencias literarias significativas (MEN, 2016; Lineamientos Curriculares, s. f.).

En innovación con medios y lenguajes combinados, la evidencia colombiana reporta experiencias alentadoras. Un estudio de caso en ruralidad con modelo Escuela Nueva empleó narrativa transmedia (leyendas colombianas en múltiples formatos) y halló avances en comprensión lectora crítica —relaciones intertextuales, lectura enunciativa y sociocultural— y en competencias de gestión de contenido y medios (Rodríguez-Silva, 2021). Aunque localizado, sugiere que reorganizar la ecología de textos y prácticas interpretativas favorece aprendizajes literarios y ciudadanía crítica en contextos con limitaciones de infraestructura.

De forma convergente, trabajos sobre multimodalidad muestran que actividades como creación de avatares, cómics o cortometrajes potencian la escritura y la construcción de sentido, siempre que medien secuencias didácticas y acompañamiento docente (Zapata, 2023). Estos hallazgos conectan con el marco de multiliteracidades, que propone redes diseñadas de conocimiento (experienciar, conceptualizar, analizar, aplicar) para articular modos semióticos y prácticas culturales de lectura/escritura (Cope & Kalantzis, 2015). El reto señalado por la literatura es pasar de tareas "atractivas" a proyectos con propósitos de lectura literaria, criterios de interpretación y socialización auténtica.

Como corolario, las revisiones sistemáticas sobre TIC como mediadoras de comprensión (2015–2020) indican efectos positivos y, al mismo tiempo, variabilidad de

diseños y medidas. En términos de calidad de evidencia, recomiendan fortalecer el diseño didáctico (con focos en interpretación, diálogo y evaluación auténtica) y el seguimiento longitudinal de prácticas (Garzón Beltrán & Echenique Ortiz, 2024). Estas conclusiones dialogan con diagnósticos sobre mediación lectora en formación docente, donde persiste hegemonía del "código escrito" y experiencias poco memorables de lectura literaria, más cercanas a la transmisión de contenidos que al deleite estético y la interpretación profunda (Valencia Leguizamón et al., 2023).

Por otra parte, experiencias de clubes de lectura y mediaciones comunitarias —que han crecido en escuelas, bibliotecas y universidades— aportan formatos colaborativos, horizontales y de repertorios diversos, útiles para anclar la innovación a propósitos de ciudadanía y territorio (Colombia Aprende, s. f.). En clave curricular, los DBA y los Lineamientos siguen siendo marcos de referencia para articular competencias y progresiones, pero la literatura reciente sugiere traducirlos en secuencias abiertas que integren modos, lenguajes y dispositivos de participación, evitando que la tecnología sea un "nuevo ropaje" de la clase expositiva (MEN, 2016; Cope & Kalantzis, 2015).

En suma, el campo colombiano muestra densidad y diversidad: innovación no es sinónimo de tecnología, sino de reconfiguración de mediaciones, repertorios y evaluaciones en torno a la experiencia literaria. Esta revisión busca ofrecer una cartografía clara para docentes y formadores, iluminando buenas prácticas y lagunas, y proponiendo un suelo común para el rediseño didáctico informado por evidencia reciente (2015–2025) (Carrillo García & Zúñiga, 2020; Garzón Beltrán & Echenique Ortiz, 2024).

En concordancia con lo anterior, el objetivo general de este estudio es caracterizar críticamente las tendencias, metodologías y perspectivas de innovación en la didáctica de la literatura en Colombia (2015–2025). Para operacionalizar este propósito y guiar la síntesis documental, se formularon tres preguntas de investigación que articulan la estructura del artículo: ¿Qué modelos y referentes teóricos han fundamentado la enseñanza de la literatura en el país durante la última década?, ¿Cómo se configuran la implementación didáctica y la evaluación en las prácticas pedagógicas innovadoras reportadas? Y, ¿Qué vacíos estructurales persisten y qué líneas de desarrollo orientan la formación docente y la política curricular?

Materiales y Métodos

La presente investigación se define como una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) de enfoque cualitativo. A diferencia de un análisis documental genérico o de una revisión narrativa, este diseño se caracteriza por seguir un protocolo preestablecido, explícito y reproducible para identificar, evaluar y sintetizar el cuerpo de evidencia existente sobre un fenómeno específico (Gough et al., 2017). Se centra en la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura en Colombia (2015–2025). Desde una perspectiva interpretativa y situada, interesa reconstruir las racionalidades, mediaciones y condiciones institucionales que sostienen prácticas innovadoras (currículo, evaluación, recursos, culturas lectoras) y los criterios con los que la comunidad educativa decide qué cuenta como "innovación" (Tracy, 2010).

Nos ubicamos en un enfoque interpretativo-constructivista: los significados sobre innovación son socialmente construidos en diálogo entre docentes, políticas y contextos. Por ello, trabajamos con reflexividad (bitácora y memos analíticos para transparentar supuestos y decisiones), triangulación de fuentes (artículos, tesis, informes) y descripción densa de contextos para favorecer la credibilidad y la transferibilidad de los hallazgos (Lincoln & Guba, 1985). La calidad se asegura mediante criterios ampliamente aceptados en investigación cualitativa: rigor en la búsqueda y lectura, sinceridad al explicitar límites y sesgos, credibilidad al mostrar evidencia suficiente y resonancia/ utilidad para el profesorado (Tracy, 2010).

La revisión sigue un proceso iterativo con cuatro momentos enlazados: búsqueda, selección, síntesis y análisis.

Búsqueda: se consultan bases y repositorios académicos pertinentes al campo educativo y al contexto colombiano, empleando descriptores combinados (p. ej., innovación pedagógica, didáctica de la literatura, enseñanza de la literatura, multimodalidad, lectura crítica, evaluación auténtica, formación docente).

Para garantizar una cobertura representativa de la producción académica regional y local, la búsqueda se realizó en tres tipos de fuentes complementarias. En primer lugar, se consultaron bases de datos de acceso abierto con fuerte presencia iberoamericana, específicamente SciELO, Redalyc y Dialnet, claves para identificar la discusión teórica y los artículos de investigación formal. En segundo lugar, se rastrearon repositorios institucionales de universidades colombianas (a través de la Red Nacional de Repositorios) para acceder a tesis de maestría y doctorado, las cuales suelen documentar con mayor detalle las intervenciones didácticas y experiencias de aula que no siempre llegan a publicarse como artículos. Finalmente, se incluyeron portales gubernamentales

(Colombia Aprende, Repositorio Institucional del MEN) para recuperar lineamientos de política pública e informes técnicos que constituyen el marco normativo del periodo.

La elección de este ecosistema de fuentes responde a la necesidad de construir una cartografía situada que reconozca la naturaleza cualitativa e interpretativa de la educación literaria en el país. Al priorizar bases de datos como SciELO, Redalyc y Dialnet, se garantiza una cobertura exhaustiva de la producción académica iberoamericana, la cual dialoga directamente con las tensiones curriculares y los marcos normativos locales, como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Por el contrario, se optó por no incluir índices globales como Web of Science o Scopus para evitar el sesgo lingüístico y la prevalencia de modelos anglosajones que suelen invisibilizar las prácticas pedagógicas decoloniales y territoriales propias de las facultades de educación en Colombia. De esta manera, el diseño de búsqueda asegura que el corpus no se limite a una innovación nominal o tecnocéntrica, sino que recupere la "descripción densa" de experiencias de aula y mediaciones culturales que definen la realidad docente en el territorio nacional.

Para afinar la recuperación de documentos y evitar el "ruido" informativo, se diseñaron ecuaciones de búsqueda estructuradas mediante los operadores booleanos AND (para intersección temática) y OR (para sinonimia o términos relacionados). Las combinaciones se aplicaron tanto en español como en inglés, adaptando la sintaxis a los motores de búsqueda de cada repositorio. Se utilizaron los siguientes descriptores: "Didáctica de la literatura" OR "Enseñanza de la literatura" OR "Educación literaria") AND "Colombia"

Selección: se definen criterios a priori (2015–2025; pertinencia con enseñanza de la literatura; enfoque educativo; disponibilidad de texto completo) y se registran motivos de exclusión (ambigüedad temática, baja relevancia didáctica, duplicados).

Corpus: los documentos incluidos se organizan por nivel educativo, tipo de innovación (metodológica, tecnológica, curricular, comunitaria) y tipo de fuente (artículos, tesis, informes), manteniendo un rastro claro de decisiones para auditoría posterior (Lincoln & Guba, 1985).

En la figura 1 se encuentra una línea de tiempo que detalla con precisión el proceso de revisión de la literatura. Tal y como se ha abordado este consistió en realizar la búsqueda, seleccionar las fuentes más relevantes, presentar una síntesis temática y analizar los hallazgos a la luz de teóricos destacados:

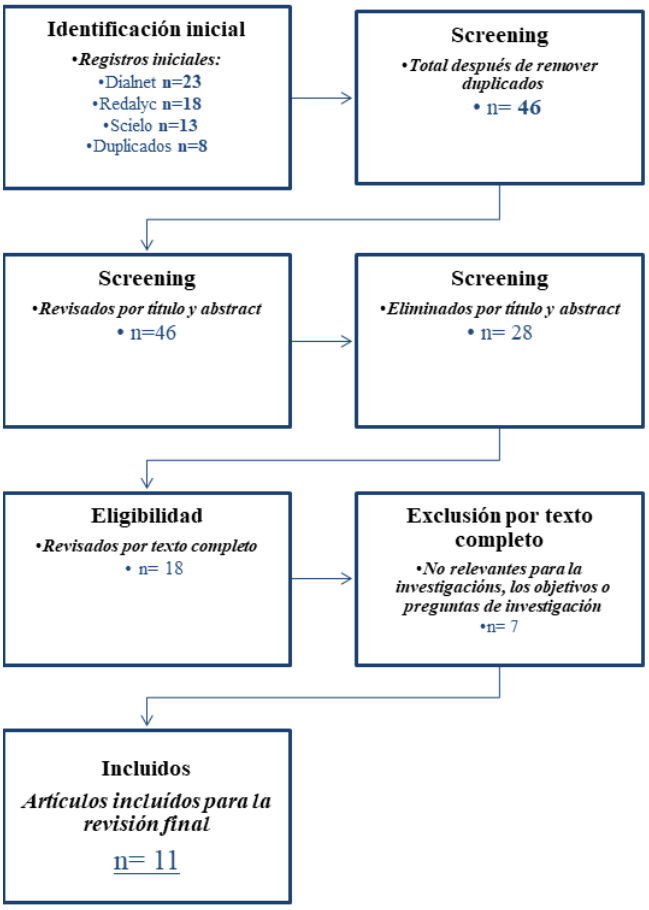
Figura 1. Proceso de investigación



Nota: La figura contiene los pasos del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia

La revisión siguió el protocolo PRISMA para garantizar la transparencia y replicabilidad en la selección de fuentes. La figura 2 describe las 4 fases de filtrado, con sus respectivas cifras de identificación, elegibilidad, excluidos e incluidos.

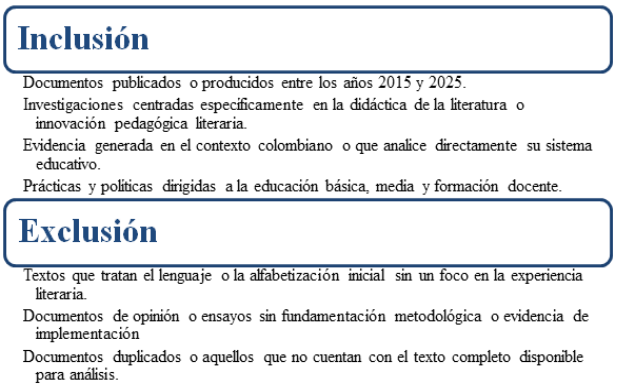
Figura 2. Protocolo PRISMA.



Fuente: elaboración propia.

Para el manejo de duplicados todos los archivos se extraían a una carpeta de Mendeley identificada con el ID del proyecto y se analizaban con la herramienta Check for duplicates de Mendeley. Otro elemento importante consistió en definir los criterios de selección del corpus, estos se detallan en la figura 3:

Figura 3. Criterios de selección del Corpus.



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el procesamiento de la información se realizó mediante una síntesis temática recursiva, estructurada en tres fases de profundidad creciente para garantizar el rigor interpretativo. Inicialmente, se aplicó una codificación abierta y deductiva guiada por las preguntas de investigación, segmentando los hallazgos de los 11 documentos bajo categorías operativas preliminares como tipos de mediación docente, arquitecturas didácticas (recursos TIC, selección de corpus) y mecanismos de evaluación. Posteriormente, mediante un proceso de refinamiento inductivo, estos códigos descriptivos se agruparon y densificaron conceptualmente hasta configurar las tres racionalidades pedagógicas expuestas en los resultados (funcional, estética y multimodal), trascendiendo así la lista de recursos para identificar enfoques educativos subyacentes.

Finalmente, la consistidez del análisis se aseguró a través de la triangulación de fuentes, un procedimiento dialéctico que contrastó sistemáticamente las prescripciones normativas de la política pública (el 'deber ser' de los DBA y lineamientos) con la evidencia empírica de los reportes de aula (la práctica situada), lo que permitió validar la existencia de las tensiones y brechas estructurales discutidas en el estudio. (Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010; Braun & Clarke, 2006).

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación sintetizan una década de producción colombiana (2015–2025) en torno a la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura, con foco exclusivo en textos académicos, tesis, informes institucionales y experiencias didácticas documentadas en español. La lógica de la exposición responde a la pregunta que guía la revisión: ¿cómo se ha conceptualizado, implementado y evaluado la innovación en didáctica de la literatura en el país, y qué vacíos permanecen abiertos para la formación docente y la política curricular? Para responder, organizamos la evidencia en tres planos complementarios: primero, los enfoques, modelos y autores que vertebran las investigaciones y experiencias; segundo, las perspectivas pedagógicas dominantes y la forma como se traducen en tareas, secuencias, recursos y criterios de evaluación; y tercero, las zonas de silencio o de disputa, convertidas aquí en líneas de desarrollo para orientar decisiones curriculares y formativas.

Conviene advertir que la innovación no aparece como un conjunto de “recetas” exportables, sino como una constelación de mediaciones que reconfiguran el lugar de la literatura en la escuela. Por eso, el análisis privilegia los cómo antes que los qué: no basta con afirmar que se usó cómic, narrativa transmedia o clubes de lectura; interesa examinar de qué manera se articularon propósitos de lectura, repertorios textuales, modos de conversación y dispositivos de evaluación, y en qué condiciones institucionales fue posible sostener esas prácticas. En esa clave, los resultados no separan artificiosamente la tecnología del diseño pedagógico ni la política pública del aula; por el contrario, hacen visible la ecología en que dichas piezas cobran sentido: bibliotecas escolares, colecciones, formación docente, tiempos y culturas escolares, y tensiones con estándares y pruebas externas.

Metodológicamente, el lector encontrará una síntesis narrativa de enfoque temático que integra hallazgos convergentes y contrapuntos significativos. Cuando hubo estudios que describen resultados de aprendizaje, se atiende tanto a los productos (p. ej., antologías estudiantiles, fanzines, booktrailers) como a la documentación de procesos (diarios de lectura, guiones, mapas de personajes, rúbricas), pues allí se decide la calidad formativa de las innovaciones. Asimismo, se explicitan desplazamientos que la literatura reporta de forma recurrente: del texto como pretexto lingüístico a la experiencia estética y ética; del uso instrumental de plataformas al diseño didáctico con criterios literarios; del canon estrecho a repertorios amplios y situados; de los mínimos prescriptivos a orientaciones cualitativas que guían la conversación interpretativa y la evaluación auténtica.

Finalmente, estos resultados deben leerse con una doble intención: diagnóstica y propositiva. Son diagnósticos porque describen patrones y límites: persistencias de enfoques transmisivos, fragmentación entre lengua y literatura, déficits en formación específica y brechas en bibliotecas escolares. Y son propositivos porque cada hallazgo se convierte en palanca de acción: criterios para el diseño de secuencias con sentido literario, claves de mediación docente dialógica, pautas para rúbricas que ponderen interpretación y creatividad, y articulaciones factibles entre currículo, política pública y comunidades lectoras.

En suma, el apartado de resultados ofrece una cartografía útil para decidir mejor: seleccionar marcos teóricos pertinentes, escoger metodologías con evidencia de pertinencia, planear evaluaciones que documenten aprendizaje y, sobre todo, sostener prácticas de lectura literaria con sentido en las aulas colombianas.

Enfoques, modelos y autores empleados en investigaciones y experiencias didácticas

Este apartado caracteriza el entramado de enfoques, modelos y autores que han orientado la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura en Colombia (2015–2025). Más que un inventario de "técnicas", presentamos cómo se articulan racionalidades didácticas —funcional-comunicativas, estético-experienciales y multimodales/transmedia— con diseños de aula (secuencias, proyectos, clubes, portafolios) y mediaciones docentes (preguntas, repertorios, evaluaciones). En consecuencia, describimos modelos que van desde la integración curricular (literatura con ciencias sociales, artes y tecnologías) hasta la formación del lector como sujeto estético y crítico; asimismo, recuperamos autores y colectivos que han producido marcos, sistematizaciones y experiencias transferibles.

El análisis identifica puntos de convergencia —lectura social, producción creativa, evaluación auténtica— y tensiones persistentes —instrumentalización de lo literario, continuidad de prácticas expositivas—, para ofrecer una cartografía útil a docentes y formadores que buscan decidir qué adoptar, cómo implementarlo y bajo qué criterios valorar su pertinencia.

En la última década, los trabajos colombianos sobre didáctica de la literatura muestran un corrimiento desde una visión centrada exclusivamente en la comprensión literal hacia ecologías de mediación que combinan lectura, escritura, multimodalidad y proyectos con sentido sociocultural. Una primera síntesis de este desplazamiento la ofrece la revisión teórico-documental de Carrillo García y Zúñiga (2020), que sistematiza producción 2015–2020 y constata la coexistencia de tres núcleos: i) propuestas que tratan la literatura como apoyo a la lengua (competencias lectoras y escritura), ii) diseños que devuelven a la literatura su estatuto estético y formativo, y iii) experiencias híbridas que articulan la lectura literaria con tecnologías, oralidades y territorio. El diagnóstico subraya el reto de consolidar la autonomía de la educación literaria y de explicitar sus criterios de evaluación más allá de indicadores instrumentales.

En las experiencias áulicas, emergen modelos multimodales que integran lenguajes visuales y audiovisuales. La inclusión del cómic como recurso narrativo en Educación y Ciudad muestra cómo la secuencialidad gráfica favorece interpretación, inferencia y motivación lectora cuando se trabaja con secuencias didácticas y discusión orientada; la innovación no reside en "poner cómics", sino en orquestar lectura, análisis de recursos expresivos y producción estudiantil de historietas. En una línea convergente, narrativa transmedia en contextos rurales—con reescrituras de leyendas y circulación entre video, imagen, relato y performance—reporta mejoras en comprensión crítica y participación, siempre que el docente articule tareas con propósito y criterios de calidad (intertextualidad, voces, focalización).

En la formación inicial, los estudios sobre mediación lectora de futuros docentes registran creencias que oscilan entre una mediación "explicativa" (histórica, biográfica) y otra dialógica orientada a experiencia estética, conversación interpretativa y vínculo con la vida del lector. Ese mapa de concepciones sugiere que las prácticas más potentes combinan situaciones de lectura compartida, selección de repertorios diversos y escritura reflexiva, con evaluación de procesos (diarios, portafolios).

También se observan interdisciplinaridades que usan la literatura para abrir campos de sentido (historia, geografía, ambiente) sin diluir su especificidad estética: la clave es sostener criterios de lectura literaria (género, voces, ritmo, punto de vista) a la vez que se conectan temas de ciudadanía, territorio o memoria. Estas experiencias dialogan con la política de clubes de lectura y colecciones públicas (PNLE/PNLEO (MEN, 2022), "Leer es mi cuento"), que han nutrido ambientes de lectura y comunidades intra y extraescolares.

A nivel de autores y líneas conceptuales, además de las sistematizaciones locales, el campo colombiano conversa con panorámicas hispano-latinas que sitúan la disciplina (configuración, debates epistemológicos y tendencias), insumos valiosos para ajustar currículos de licenciatura y criterios de evaluación de proyectos didácticos. En la tabla 1 se destacan los enfoques, modelos y autores referenciados en los estudios incluidos en la revisión documental.

Tabla 1. Enfoques, modelos y autores empleados en investigaciones y experiencias didácticas (2015–2025)

Autor(es) y año	Tipo de fuente	Contexto	Enfoque/Modelo	Intervención/ Estrategia	Evidencias de aprendizaje	Evaluación	Observaciones
Carrillo García & Zúñiga (2020)	Revisión teórico-documental	Secundaria y media en Colombia (2015–2020)	Mapa del campo: funcional-comunicativo; estético-experiencial; híbridos multimodales	Sistematización de 70 documentos sobre didáctica de la literatura	Necesidad de autonomía de la educación literaria; riqueza de propuestas con débil evaluación específica	Predomina evaluación instrumental; faltan criterios estéticos claros	Sirve como línea base para rediseñar currículo y formación docente
Morales Cabarcas (2020)	Artículo de investigación	Secundaria urbana	Multimodalidad / Cómic como didáctica narrativa	Lectura/análisis de novelas gráficas y producción de historietas	Aumento de motivación y comprensión inferencial; desarrollo de recursos expresivos	Rúbricas semióticas básicas y socialización de productos	Altamente transferible con secuencias didácticas claras
Rodríguez-Silva (2021)	Artículo de caso	Ruralidad (Escuela Nueva)	Narrativa transmedia / ecología de medios	Reescrituras de leyendas en video, imagen y relato; foros de discusión	Mejoras en comprensión crítica, intertextualidad y participación	Productos trans media + evidencias de proceso (guiones, storyboards)	Requiere mediación docente y criterios semióticos explícitos
Valencia Leguizamón, Rodríguez León & Raga Prieto (2023)	Estudio con profesorado en formación	Formación inicial docente (universitario)	Mediación lectora (creencias/concepciones)	Encuestas/entrevistas sobre mediación explicativa vs. dialógica	Mayor potencia de la mediación dialógica para experiencia estética	Reflexión pedagógica; portafolios y diarios de práctica	Insumo para rediseñar mallas de licenciatura y prácticas
Talero (2020)	Artículo de investigación	Secundaria / Literatura urbana	Estética de la recepción / lectura de narrativa urbana	Círculos de lectura y análisis de poéticas urbanas	Aumento de pertinencia y resonancia; mejores interpretaciones situadas	Debates, reseñas, diarios de lector	Facilita actualización del canon con pertinencia juvenil
MEN (2016)	Lineamiento/estándar (DBA)	Básica y media (nacional)	Currículo por competencias/mínimos	Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje	Organiza progresiones; déficit en orientaciones estéticas cualitativas	Indicadores alineados a estándares	Útil si se traduce a secuencias de lectura social y evaluación auténtica
Colombia Aprende – Clubes de lectura (s. f.)	Programa/guía institucional	Escolar y comunitario	Promoción de lectura / comunidad de práctica	Clubes, repertorios diversos, mediación con preguntas abiertas	Fortalece hábitos y conversación interpretativa	Registros de sesiones y socialización pública	Requiere continuidad y articulación con biblioteca

							escolar
Biblioteca Nacional / MEN (2022)	Política/programa (PNLEO) (MEN, 2022)	Nacional / bibliotecas escolares	Ecosistema lector (lectura, escritura, oralidad)	Dotación, redes de mediadores, producción de contenidos	Ampliación de acceso y repertorios; impacto depende de implementación	Indicadores de acceso/uso; seguimiento institucional	Marco habilitante para prácticas estéticas en aula
Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC] (2015)	Diagnóstico institucional	Nacional / bibliotecas escolares	Evaluación de infraestructura y mediación	Levantamiento de información en IEO de Colombia	Brechas en dotación, conectividad y profesionalización del mediador	Informe técnico con indicadores	Se requieren asistencia técnica y sostenibilidad
MEN (2006)	Estándares básicos	Básica y media	Competencias / mínimos curriculares	Estándares de Lenguaje (incluye literatura)	Base nacional para planificación; necesita orientaciones cualitativas complementarias	Indicadores y descriptores por grado	Marco de referencia; usar con secuencias abiertas y rúbricas estéticas

Nota: la tabla sintetiza la evidencia de los resultados del primer objetivo específico, contiene la descripción de los modelos, enfoques y autores que se han trabajado en el tema. Fuente: elaboración propia con base en la investigación realizada.

Concluyendo, el andamiaje normativo estructura expectativas y mínimos: DBA de Lenguaje y Estándares organizan progresiones por grados, útiles para planificar, aunque con deuda en orientaciones cualitativas para vivenciar lo literario (lectura social, goce estético, polifonía, creación). Las investigaciones revisadas muestran que cuando el docente traduce esos referentes a secuencias abiertas con propósitos claros y socialización auténtica, la literariedad gana lugar en la clase

Analizar las perspectivas pedagógicas dominantes, sus modos de implementación y evaluación

Este apartado examina cómo se configuran y operan las perspectivas pedagógicas que han dominado la innovación en la enseñanza de la literatura en Colombia durante 2015–2025, y cómo dichas perspectivas se materializan en el aula mediante secuencias, tareas, recursos y criterios de evaluación. El análisis organiza el campo en tres racionalidades que coexisten y se tensionan: i) una funcional-comunicativa, que emplea el texto literario como vehículo para desarrollar comprensión y producción; ii) una estético-experiencial, que sitúa la obra como acontecimiento formativo y ético, centrado en la conversación interpretativa y el goce; y iii) una multimodal-transmedia, que amplía la literariedad a ecologías de medios y lenguajes.

A partir de estas lentes, se describen modos de implementación (mediaciones docentes, selección de repertorios, dispositivos de socialización) y se analizan prácticas de evaluación, destacando el tránsito desde indicadores instrumentales hacia evaluación auténtica y documentación de procesos. En conjunto, se ofrece una lectura crítica de patrones y desplazamientos que permite comprender qué funciona, por qué y bajo qué condiciones.

Perspectiva funcional-comunicativa (literatura "para" la lengua)

Esta perspectiva pone el acento en leer y escribir bien y tiende a usar el texto literario como vehículo para objetivos de comprensión, vocabulario, cohesión o producción textual. Su fuerza radica en ofrecer andamios claros (rúbricas de comprensión, indicadores de logro) y alinearse con estándares oficiales; su límite, advertido por revisiones locales, es la instrumentalización de lo literario y la reducción de la experiencia estética a un medio para preparar pruebas. La implementación más lograda en este marco ocurre cuando se acompaña de producción creativa (microcuentos, poesía sonora, reescrituras) y de lectura social (círculos, foros, diarios), de modo que la evaluación incluya procesos y no solo respuestas correctas.

Perspectiva estética-experiencial (literatura como práctica formativa)

Aquí la literatura es experiencia, ética y estética: importa el encuentro con la obra, la conversación interpretativa, el vínculo con la identidad, el territorio y la alteridad. Las implementaciones exitosas documentadas combinan mediación docente dialógica (preguntas abiertas, escucha, hipótesis de lectura), repertorios diversos (autoras colombianas contemporáneas, oralidades locales, novela gráfica) y evaluación auténtica centrada en trayectorias de lector (portafolios, autoevaluaciones, clubes). Las investigaciones de mediación en secundaria muestran que cuando la clase se limita a datos histórico-biográficos o análisis formal desvinculado de la sensibilidad del lector, la recepción se empobrece; en cambio, al construir escenarios de intercambio y diálogo, la interpretación se densifica y el compromiso lector crece.

Este enfoque se ve reforzado por dispositivos culturales de promoción de lectura—colecciones, festivales, bibliotecas—que territorializan la experiencia literaria y la proyectan fuera del aula. La política PNLE/PNLEO (MEN, 2022)y sus líneas de dotación, mediación y producción de contenidos han servido de eco-sistema para que las escuelas ensayen prácticas estéticas con sostenibilidad, aunque su impacto varía según continuidad institucional y formación docente.

Perspectiva multimodal-transmedia (literatura en ecologías digitales)

La tercera perspectiva entiende la literatura como red semiótica que circula por textos, imágenes, audio, video y plataformas. Experiencias con cómic y narrativa transmedia evidencian ganancias en comprensión inferencial, motivación y escritura creativa cuando hay secuencias con criterios semióticos (viñeta, encuadre, montaje; voz, focalización; convergencia de medios) y socialización (presentaciones públicas, foros, repositorios digitales). El éxito no depende de la app usada sino de la arquitectura didáctica: propósitos de lectura, tareas interdependientes, coevaluación y retroalimentación situada.

En términos de evaluación, los proyectos más consistentes combinan evidencias de proceso (bitácoras, storyboards, guiones, revisiones) con productos (booktrailers, podcasts literarios, fanzines) y cruces con los DBA para asegurar progresión. La literatura revisada sugiere que las rúbricas que incluyen criterios literarios y multimodales—más allá de "bonito/creativo"—orientan mejor el aprendizaje (coherencia temática, punto de vista, recursos expresivos, relación texto-imagen-sonido, pertinencia del formato para la intención). En este sentido, la tabla 2 presenta las perspectivas, implementación y evaluación:

Tabla 2. Perspectivas, implementación y evaluación.

Perspectiva / Eje	Propósito central	Implementación típica	Evaluación sugerida	Resultados/Indicadores esperados	Riesgos o límites	Requisitos de contexto
Funcional–comunicativa	Desarrollar comprensión y producción textual usando literatura como vehículo	Lectura guiada por objetivos; escritura funcional; secuencias alineadas con DBA	Rúbricas lingüísticas + evidencias de proceso (borradores, relecturas)	Mejora en comprensión inferencial y claridad estructural	Instrumentalización de lo literario; pérdida de experiencia estética	Planificación por grado; tiempos para lectura social; coordinación con estándares
Estético–experiencial	La obra como acontecimiento formativo (goce, ética, identidad)	Conversación interpretativa; repertorios diversos; portafolios; clubes de lectura	Evaluación auténtica: portafolios, diarios, rúbricas cualitativas	Mayor resonancia y compromiso; interpretaciones profundas	Escasa trazabilidad si no se documenta el proceso; dependencia del mediador	Biblioteca viva; mediadores formados; tiempos protegidos
Multimodal–transmedia	Ampliar la literariedad a	Cómic; booktrailers; podcasts;	Rúbricas semióticas + evidencias de proceso (guiones, storyboards)	Motivación alta; mejoras en inferencia y	Tecnocentrismo; novedad sin propósito	Diseño didáctico claro; acceso a TIC; acompañamiento

	ecologías de medios (texto, imagen, audio, video)	reescrituras transmedia; socialización pública		creatividad escritural	didáctico	docente
Implementación – Mediaciones docentes	Abrir sentidos y negociar interpretaciones con el estudiantado	Preguntas abiertas; disenso productivo; vínculos texto–biografía; lectura fuera del aula	Actas de discusión; mapas de divergencias; co/auto-evaluación con evidencia textual	Participación de calidad; construcción de hipótesis; argumentación con citas	Derivas opinativas si no hay criterios; tiempos insuficientes	Criterios públicos de lectura; contratos de evaluación; tiempos de conversación
Evaluación – Desplazamientos	Pasar de indicadores cerrados a evidencias de proceso y desempeño	Portafolio; rúbricas compartidas desde el inicio; hitos intermedios	Rúbricas literarias/multimodales; feedforward; metarreflexión	Trazabilidad del aprendizaje; mejora iterativa; autonomía lectora	Carga de retroalimentación; necesidad de formación en rúbricas	Tiempo docente; formación en evaluación auténtica; herramientas de seguimiento
Condiciones – Políticas y bibliotecas	Sostener prácticas mediante políticas y ecosistemas lectores	Dotación; redes de mediadores; programación cultural; asistencia técnica	Indicadores de uso/participación; seguimiento de impacto en aula	Continuidad de proyectos; ampliación de repertorios; comunidad lectora	Brechas en infraestructura y profesionalización; discontinuidad	Financiación; articulación escuela-familia-comunidad
Canon y diversidad	Actualizar repertorios y voces para pertinencia y equidad cultural	Autoras; literatura afro/indígena; novela gráfica; narrativa urbana	Rúbricas situadas; proyectos de recomendación lectora	Identificación y motivación; lecturas contextualizadas	Resistencias curriculares; selección superficial sin criterios estéticos	Criterios de selección; formación en mediación cultural

Nota: la tabla contiene los hallazgos del segundo objetivo específico, describe las perspectivas, implementación y evaluación. Fuente: elaboración propia con base en los resultados de investigación.

Así, el balance del periodo 2015–2025 muestra que la innovación en didáctica de la literatura en Colombia no depende de un recurso aislado (una app, un género textual o un proyecto puntual), sino de la coherencia entre perspectiva pedagógica, mediaciones docentes, repertorios y criterios de evaluación. La racionalidad funcional-comunicativa aporta claridad operativa y alineación con estándares, pero se vuelve potente solo cuando deja de instrumentalizar lo literario y se abre a prácticas de lectura social y producción creativa. La racionalidad estético-experiencial devuelve centralidad a la obra como acontecimiento formativo, conversación interpretativa, goce, ética de la alteridad, y demuestra mejores resultados cuando se sostiene en secuencias abiertas, repertorios diversos y evaluación auténtica documentada (portafolios, diarios, rúbricas cualitativas).

Por su parte, la racionalidad multimodal-transmedia amplía la literariedad a ecologías de medios y lenguajes; su valor no reside en la novedad tecnológica, sino en arquitecturas didácticas que integran propósitos, criterios semióticos y socialización pública de los productos. En términos de implementación, el factor decisivo es la mediación docente: formular preguntas que abren sentidos, negociar interpretaciones, usar el disenso como recurso y conectar los textos con las biografías lectoras del estudiantado.

En evaluación, el desplazamiento más significativo es pasar de indicadores instrumentales a evidencias de proceso y desempeño que hagan visibles la interpretación, la creatividad y la argumentación.

Finalmente, estas tres perspectivas se vuelven sostenibles cuando se articulan con condiciones de contexto: bibliotecas escolares vivas, políticas de lectura con continuidad y una formación docente específica en educación literaria. En síntesis, la innovación perdurable es aquella que cuida la experiencia estética, documenta el aprendizaje, y se inscribe en una ecología institucional capaz de sostener prácticas lectoras significativas más allá del proyecto o del profesor entusiasta.

Vacíos y líneas de desarrollo para la formación docente y la política curricular

Este apartado identifica las brechas estructurales que limitan la innovación sostenida en la enseñanza de la literatura en Colombia y propone líneas de desarrollo factibles para cerrarlas. A partir de la evidencia revisada, emergen cuatro nudos críticos: (1) una formación docente que aún no consolida la didáctica de la literatura como campo específico —con objetos, criterios y herramientas propias—; (2) currículos y estándares que ordenan mínimos, pero ofrecen escasas orientaciones cualitativas para vivenciar la literariedad (conversación interpretativa, goce estético, evaluación auténtica); (3) ecosistemas lectores desiguales —bibliotecas escolares, mediadores, programación cultural— que condicionan la transferibilidad de las buenas prácticas; y (4) repertorios poco diversos, con un canon escolar que no siempre dialoga con territorios, biografías juveniles y nuevas textualidades (gráfica, oral, transmedia).

Sobre este diagnóstico, planteamos rutas de acción que articulan malla formativa, diseño didáctico y política pública: clínica de aula y comunidades de práctica para el profesorado; guías curriculares con ejemplos de secuencias y rúbricas centradas en interpretación y creatividad; fortalecimiento de bibliotecas y mediación cultural con seguimiento de impacto; y criterios para actualizar el canon escolar desde la equidad y el territorio. El objetivo es pasar de innovaciones aisladas a una ecología institucional que las haga perdurables.

Formación inicial y continua en educación literaria

La evidencia converge en un déficit de formación específica para enseñar literatura: muchas licenciaturas priorizan cursos lingüísticos o generales y dejan difusa la didáctica literaria como campo con objetos, métodos y criterios propios. Las creencias de profesorado en formación muestran tensiones entre una mediación expositiva y otra experiencial-dialógica; mover la aguja requiere prácticas de clínica didáctica (microenseñanzas, observación de clases, diseño-implementación-análisis de secuencias) y comunidades de práctica donde futuros docentes viven el placer y la interpretación como estudiantes-lectores.

Una línea prioritaria es integrar en la formación modelos de mediación contrastados empíricamente en secundaria (etnografías de aula, estudios de recepción), con foco en preguntas que abren (ambigüedad, polifonía, intertextualidad), selección de repertorios diversos y actuales, y diseño de evaluaciones auténticas que registren trayectorias.

Currículo y estándares: de mínimos a orientaciones cualitativas

Los DBA y Estándares han sido claves para ordenar expectativas por grado, pero su lectura de la literatura aparece indeterminada en términos de experiencia estética. Las investigaciones recomiendan complementar los mínimos con orientaciones cualitativas: criterios para la conversación interpretativa, ejemplos de secuencias de lectura social, pautas para portafolios de lector, rúbricas con criterios literarios y no solo de decodificación. Ello permitiría que las escuelas mantengan trazabilidad a estándares sin empobrecer la literariedad de las prácticas.

Políticas de lectura y bibliotecas escolares: implementación y sostenibilidad

En el plano de política pública, la CONPES 4068 (DNP, 2021) ofrece un marco robusto (lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares) con metas de dotación, redes de mediadores y producción de contenidos; no obstante, los diagnósticos nacionales de bibliotecas escolares (2019–2020) revelan brechas en infraestructura, conectividad, gestión de colección y profesionalización del mediador, que condicionan la transferibilidad de innovaciones. Esta tensión—buen marco vs. implementación irregular—apunta a fortalecer sistemas de asistencia técnica y a articular mejor escuela-biblioteca-comunidad, con seguimiento de impacto en cultura literaria escolar.

La línea de acción más prometedora integra dotación y programación cultural (clubes, maratones, festivales locales) con formación docente situada. La experiencia de políticas y programas (Leer es mi cuento, PNLE/PNLEO (MEN, 2022)) ha ampliado acceso y repertorios; el reto es consolidar continuidad y acompañamiento para que las colecciones deriven en prácticas de lectura sostenidas en aula.

Diversidad, canon y enfoque de territorio

Las fuentes señalan la necesidad de actualizar el canon escolar—autoras, literatura afrocolombiana e indígena, novela gráfica, poesía oral, narrativas urbanas—y de situar la educación literaria en territorios concretos. Reflexiones sobre lectura de narrativa urbana invitan a conectar estéticas juveniles con contenidos curriculares para construir relevancia y resonancia en el

aula; el objetivo no es "rebajar" la literatura, sino tender puentes entre repertorios culturales y poéticas escolares que permitan escalar hacia obras complejas. En paralelo, iniciativas públicas y comunitarias (colecciones, guías, festivales) muestran que la lectura como práctica cultural de ciudad y región dinamiza lo escolar y abre espacios para la ciudadanía lectora.

Evaluación auténtica y documentación del aprendizaje

Un vacío transversal es la escasez de documentación sistemática de procesos de aprendizaje literario. Los estudios más sólidos combinan descripciones de tareas intermedias (memos de lectura, mapas de personajes, diarios de lector, reseñas, guiones de adaptación) con productos finales (antologías, performances, cápsulas transmedia) y criterios públicos de calidad. La literatura sugiere adoptar portafolios de lector-autor y rúbricas que ponderen interpretación, argumentación, creatividad y recursos literarios/multimodales de forma explícita, conectándolos con los DBA para asegurar progresión. En la tabla 3 se incluyen los vacíos identificados y las líneas de desarrollo a futuro:

Tabla 3. Vacíos y líneas de desarrollo sugeridas.

Vacío identificado	Evidencia	Impacto	Línea de desarrollo sugerida	Acciones operativas (docente/escuela/política)	Indicadores de seguimiento
Formación didáctica específica insuficiente en literatura	Licenciaturas priorizan componentes lingüísticos generales; creencias de profesorado en formación oscilan entre mediación expositiva y dialógica.	Inseguridad para diseñar secuencias literarias con criterios estéticos; dependencia de prácticas tradicionales.	Clínica didáctica de literatura y comunidades de práctica docente.	Microenseñanzas con observación y retroalimentación; seminarios de mediación lectora; redes de pares y mentoría; incentivos a investigación-acción.	Planes de clase con criterios literarios explícitos; calidad de preguntas interpretativas; portafolios de práctica supervisados.
Instrumentalización de la literatura en currículo por estándares/DBA	DBA organizan mínimos pero carecen de orientaciones cualitativas para vivenciar lo literario en aula.	Evaluación centrada en indicadores cerrados; marginalización del goce estético y la conversación interpretativa.	Guías curriculares con secuencias abiertas y rúbricas cualitativas.	Diseño de ejemplos de tareas y criterios (interpretación, polifonía, creatividad); bancos de secuencias validadas; formación en evaluación auténtica.	Rúbricas con criterios literarios/multimodales; evidencias de proceso en portafolios; progresión por grado alineada a DBA + orientaciones.
Brechas en bibliotecas escolares y ecosistemas lectores	Diagnósticos nacionales reportan dotación y mediación desiguales; impacto de políticas depende de implementación local.	Dificultad para sostener clubes, repertorios diversos y socialización pública de la lectura.	Fortalecimiento de bibliotecas escolares vivas con asistencia técnica continua.	Plan de desarrollo bibliotecario; formación de mediadores; programación cultural; convenios con redes públicas; seguimiento de uso.	Tasa de préstamos/participación; número de actividades de mediación; encuestas de clima lector; integración biblioteca–aula.
Canon escolar estrecho y baja diversidad de voces	Insuficiente presencia de autoras, literaturas afro/indígenas y formatos como novela gráfica/narrativa urbana.	Baja identificación y pertinencia cultural; menor motivación y resonancia estética.	Actualización de repertorios con criterios de equidad y territorio.	Políticas de selección de textos; curadurías participativas; articulación con producción local; formación en mediación cultural.	Porcentaje de obras de autoría diversa; registros de recepción estudiantil; proyectos de recomendación lectora.
Tecnocentrismo en	Innovaciones	Productos atractivos	Diseño	Rúbricas de voz,	Calidad semiótica de

proyectos multimodales/transmedia	dependen de apps sin arquitectura didáctica; motivación efímera sin criterios semióticos.	pero aprendizajes literarios superficiales.	didáctico con criterios semióticos y socialización auténtica.	focalización, montaje; hitos de proceso (guiones, storyboards); presentaciones públicas con co/auto-evaluación.	productos; coherencia medio–intención; evidencia de reescritura y mejora.
Escasa documentación sistemática del aprendizaje literario	Predominan evidencias finales; poca trazabilidad de procesos y criterios públicos.	Dificultad para retroalimentar y transferir buenas prácticas.	Portafolios de lector-autor y evaluación auténtica.	Contratos de evaluación; rúbricas compartidas desde el inicio; hitos intermedios; metarreflexión.	Proporción de tareas con evidencias de proceso; calidad de retroalimentación; autoeficacia lectora reportada.
Innovación fragmentada y dependiente del 'profe entusiasta'	Proyectos aislados sin institucionalización ni continuidad.	Prácticas discontinuas; pérdida de aprendizajes al rotar el personal.	Institucionalización mediante planes de área y acuerdos pedagógicos.	Mapas de progresión por grados; bancos de secuencias compartidas; tiempos protegidos; liderazgo pedagógico.	Existencia y uso del plan de área; continuidad anual de proyectos; observaciones de aula con criterios comunes.

Nota: la tabla contiene una síntesis de los hallazgos del tercer objetivo de la investigación. Fuente: elaboración propia con base en la investigación realizada.

Patrones y desplazamientos 2015–2025

A escala de tendencias, la revisión confirma cuatro desplazamientos. Primero, de una clase centrada en contenidos (movimientos, autores, figuras retóricas) a experiencias de lectura y conversación donde la interpretación se co-construye; el docente pasa de "explicar textos" a mediar encuentros estéticos y comunidades de lectores. La etnografía en secundaria y los estudios con profesorado en formación demuestran que este giro depende de habilidades de mediación—formular preguntas abiertas, sostener el disenso, escuchar—tanto como de recursos impresos o digitales.

Segundo, de la tecnología como fin (apps, plataformas) a la tecnología como medio en arquitecturas didácticas con sentido: cómic y transmedia funcionan cuando conectan repertorios juveniles con contenidos y criterios literarios; en ausencia de diseño, la novedad se agota y la motivación decae.

Tercero, de un currículo de mínimos prescriptivos a uno que busca orientaciones cualitativas para vivenciar lo literario: los DBA organizan expectativas, pero la escuela necesita guías y ejemplos de secuencias abiertas con evaluación auténtica. La política LEOBE (DNP, 2021) y los planes nacionales ponen el tema en agenda, pero la implementación—bibliotecas, mediadores, seguimiento—es la condición de posibilidad para que la innovación se mantenga más allá del proyecto aislado.

Cuarto, de un canon estrecho a repertorios amplios y situados: autoras, literaturas regionales, oralidades, gráfica, narrativa urbana. Esta ampliación no niega el estudio de clásicos, sino que prepara y multiplica vías de acceso y reconocimiento para lectores diversos, reforzando pertinencia y equidad cultural.

En suma, la innovación pedagógica en la enseñanza de la literatura en Colombia no se identifica con un dispositivo técnico aislado ni con una moda metodológica, sino con el rediseño coherente de mediaciones, repertorios y criterios de evaluación que devuelven centralidad a la experiencia estética y a la conversación interpretativa, articuladas con políticas de lectura y bibliotecas que les den soporte y continuidad. La década 2015–2025 deja una cartografía de posibilidades—cómic y transmedia con diseño didáctico; clubes y colecciones públicas; mediaciones dialógicas; currículo con orientaciones cualitativas—y una agenda de trabajo: formación docente específica, sostenibilidad de bibliotecas escolares y evaluación auténtica documentada.

Implicaciones para la formación inicial y continua del profesorado.

La revisión evidencia que la sostenibilidad de la innovación pedagógica depende, en última instancia, de la cualificación específica de los mediadores. Frente al hallazgo estructural de una formación docente que tiende a diluir la didáctica de la literatura en componentes lingüísticos generales o instrumentales, se derivan tres implicaciones concretas para reorientar los programas de licenciatura y la cualificación en servicio.

En primer lugar, para la formación inicial, la evidencia sugiere superar la instrucción teórica

descontextualizada para adoptar un enfoque de "clínica didáctica". Esto implica habilitar espacios de micro-enseñanza, observación de aulas reales y análisis de casos, necesarios para que los futuros docentes de construyan sus creencias sobre la lectura. Como señalan Valencia Leguizamón et al. (2023), estas creencias oscilan frecuentemente entre una mediación "explicativa", centrada en datos biográficos, y una dialógica, siendo esta última la que requiere mayor andamiaje formativo para gestionar la conversación literaria. El objetivo es formar no solo en el conocimiento del canon, sino en habilidades de mediación situadas: gestión del disenso, formulación de preguntas abiertas y escucha activa.

Segundo, un aporte crucial de los estudios revisados es que el docente difícilmente puede mediar una experiencia estética que no ha vivido. Valencia Leguizamón et al. (2023) advierten sobre la hegemonía del "código escrito" en la formación de maestros, lo que resulta en experiencias de lectura poco memorables. Por tanto, se propone que los programas de formación funcionen como comunidades donde el profesorado experimente el goce y la interpretación en primera persona. Instrumentos como los diarios de lectura y los portafolios de lector-autor, validados en contextos de aula por autores como Talero (2020) y Morales Cabarcas (2020), resultan esenciales para que el docente en formación registre su propia trayectoria, reflexione sobre su recepción y comprenda, desde la vivencia, los procesos interpretativos que luego evaluará en sus estudiantes.

Finalmente, en el ámbito del ejercicio profesional, la innovación se sostiene mejor mediante comunidades de práctica docente que a través de esfuerzos individuales. Carrillo García y Zúñiga (2020) identifican la fragmentación y la falta de autonomía de la educación literaria como barreras críticas; para superarlas, se propone la institucionalización de espacios colegiados para el diseño y validación conjunta de secuencias didácticas. Estas redes de pares permiten socializar repertorios diversos y reducir la dependencia de proyectos aislados, consolidando un saber pedagógico compartido que, apoyado por políticas como la LEOBE (DNP, 2021), perdure más allá de la rotación del personal docente.

Discusión

Los resultados dialogan de manera directa con el problema planteado: la subalternización de la educación literaria frente a la enseñanza de la lengua, el hiato entre innovación declarada y cambio real en aula, y las desigualdades de los ecosistemas lectores. En efecto, la cartografía de 2015–2025 confirma la hegemonía de una racionalidad funcional–comunicativa que instrumentaliza el texto literario como vehículo para comprensión y producción, útil por su alineación con estándares y DBA, pero limitada para sostener la experiencia estética (Carrillo García & Zúñiga, 2020; MEN, 2016; MEN, 2006). Allí donde esta racionalidad se articula con lectura social, producción creativa y evaluación de proceso, se observan mejores trayectorias formativas; cuando se reduce a ejercicios de comprobación, reaparece el problema diagnosticado en la introducción: literatura como medio, no como fin formativo (Carrillo García & Zúñiga, 2020).

La tensión identificada entre una racionalidad funcional y una práctica multimodal dialoga críticamente con los planteamientos de Cope y Kalantzis (2015) sobre la 'pedagogía de las multiliteracidades. Mientras que la teoría internacional postula que el rediseño de significados debe empoderar al estudiante como un arquitecto activo de sentido, el caso colombiano muestra una especificidad restrictiva: la innovación tecnológica suele quedar subordinada a una lógica instrumental de preparación para pruebas estandarizadas (Saber 11).

Así, lo que en la literatura global se describe como una expansión de recursos semióticos, en muchas aulas locales se reduce a un cambio de soporte (de lo impreso a lo digital) sin alterar la gramática transmisiva de la clase, confirmando que el acceso a herramientas digitales no garantiza per se la emergencia de ecologías de aprendizaje transformadoras si no media un rediseño didáctico explícito. En contraste, las experiencias estético–experienciales muestran incrementos de compromiso y profundidad interpretativa cuando la mediación docente hace lugar a la conversación, al disenso productivo y a repertorios diversos y situados (autoras, gráfica, oralidades, territorios).

El estudio con profesorado en formación evidencia que las creencias sobre mediación, entre un perfil expositivo y uno dialógico, condicionan fuertemente el tipo de aula que se construye; mover esa aguja exige reflexividad y dispositivos de documentación (portafolios, diarios), no solo “recetas” metodológicas (Valencia Leguizamón, Rodríguez León, & Raga Prieto, 2023). De este modo, el hallazgo responde al objetivo de analizar perspectivas e implementación: la calidad de la innovación depende menos del recurso y más de la coherencia entre propósito, tareas, criterios y socialización.

La tercera racionalidad, multimodal–transmedia, aporta pruebas de aumento en motivación y comprensión inferencial cuando se trabaja con criterios semióticos explícitos (voz, focalización, montaje; relación texto–imagen–sonido) y evidencias de proceso (guiones, storyboards) que culminan en socialización pública (Morales Cabarcas, 2020; Rodríguez-Silva, 2021).

Estas experiencias cumplen el primer objetivo específico, sistematizar enfoques y modelos, al mostrar que el valor pedagógico no reside en la novedad tecnológica per se, sino en arquitecturas didácticas que subordinan la herramienta a un sentido literario claro. Sin diseño, lo digital se agota en "efecto wow" y vuelve a abrir el problema inicial: innovación nominal sin aprendizaje literario verificable (Rodríguez-Silva, 2021).

Ahora bien, el tercer objetivo, identificar vacíos y líneas de desarrollo— se confirma en tres frentes. Primero, la formación docente específica en educación literaria resulta insuficiente para sostener mediaciones dialógicas y criterios de evaluación auténtica; la evidencia sugiere clínicas didácticas, comunidades de práctica y portafolios supervisados como palancas de desarrollo (Valencia Leguizamón et al., 2023; Carrillo García & Zúñiga, 2020). Segundo, los DBA/Estándares ordenan mínimos, pero requieren orientaciones cualitativas que hagan visible la literariedad: criterios para conversación interpretativa, ejemplos de secuencias abiertas y rúbricas que ponderen interpretación y creatividad, además de los indicadores operativos ya disponibles (MEN, 2016; MEN, 2006).

Tercero, el impacto de las innovaciones depende de ecosistemas lectores: la Política LEOBE (DNP, 2021) ofrece un marco de país, pero su efectividad está mediada por brechas en dotación, profesionalización de mediadores y programación cultural en bibliotecas escolares En paralelo, los clubes de lectura y las líneas del PNLE/PNLEO (MEN, 2022) muestran que, con repertorios pertinentes y continuidad de acompañamiento, las escuelas pueden convertir la lectura en práctica social sostenida (Colombia Aprende, s. f.; Biblioteca Nacional & MEN, 2022).

En este punto reside el aporte distintivo de esta investigación frente a revisiones previas. Mientras que estudios como los de Carrillo García y Zúñiga (2020) concluyeron diagnosticando la persistente subalternización de la literatura frente a la lengua, los hallazgos de este periodo (2015–2025) permiten dar un paso más allá del diagnóstico: identificamos que la superación de esa subalternización no depende solo de la voluntad docente, sino de una coherencia pedagógica específica. Nuestra revisión demuestra que la innovación es efectiva únicamente cuando existe una arquitectura didáctica que enlaza propósitos estéticos con evaluación auténtica y soportes institucionales.

A diferencia de la literatura precedente que solía analizar las TIC y la animación lectora como carriles separados, este trabajo evidencia que la racionalidad multimodal-transmedia y la estético-experiencial convergen exitosamente solo bajo condiciones de diseño didáctico explícito. De esta manera, el estudio no solo ratifica problemas estructurales, sino que sistematiza soluciones operativas (clínicas didácticas, rúbricas semióticas) que no habían sido articuladas en una síntesis nacional anterior. Este giro hacia lo estético-experiencial alinea las tendencias colombianas con la discusión internacional sobre la construcción de la competencia literaria (referentes como Colomer o Chambers).

Existe una convergencia teórica en entender la lectura no como decodificación, sino como un proceso de socialización cultural y construcción de subjetividad. Sin embargo, la especificidad del contexto colombiano radica en la tensión curricular: mientras los modelos internacionales abogan por tiempos dilatados de 'lectura gratuita' y conversación abierta, el docente colombiano debe negociar estos espacios dentro de una malla curricular regida por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), lo que obliga a una hibridación constante entre el goce estético y la rendición de cuentas normativa.

Así, este giro hacia lo estético-experiencial alinea las tendencias colombianas con la discusión internacional sobre la construcción de la competencia literaria (referentes como Colomer o Chambers). Existe una convergencia teórica en entender la lectura no como decodificación, sino como un proceso de socialización cultural y construcción de subjetividad. Sin embargo, la especificidad del contexto colombiano radica en la tensión curricular: mientras los modelos internacionales abogan por tiempos dilatados de lectura gratuita y conversación abierta, el docente colombiano debe negociar estos espacios dentro de una malla curricular regida por los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), lo que obliga a una hibridación constante entre el goce estético y la rendición de cuentas normativa.

Finalmente, una implicación transversal enlaza resultados, problema y objetivos: innovar de manera perdurable en didáctica de la literatura supone cuidar la experiencia estética, documentar el aprendizaje y anclar las prácticas en una ecología institucional que las sostenga. Esto implica formar mediadores capaces de abrir sentidos y negociar interpretaciones, diseñar secuencias con criterios literarios/multimodales y socialización auténtica, y articular currículo, biblioteca y política pública para que la innovación deje de depender del "docente entusiasta" y pase a formar parte del tejido escolar (Carrillo García & Zúñiga, 2020; Morales Cabarcas, 2020; DNP–CONPES 4068, 2021).

Implicaciones prácticas para el aula, la formación docente y la política pública.

Los hallazgos de esta revisión sistemática permiten establecer implicaciones prácticas orientadas a

transformar la enseñanza de la literatura en el país, transitando de esfuerzos aislados hacia una cultura escolar institucionalizada. En el ámbito del aula, la acción primordial es el diseño de arquitecturas didácticas que prioricen la experiencia estética y la conversación interpretativa sobre la simple instrucción temática o histórica. Esto implica que los docentes deben implementar secuencias abiertas donde la tecnología y los lenguajes multimodales, como el cómic o la narrativa transmedia, operen como medios para profundizar en la construcción de sentido y no como meros recursos motivacionales. Asimismo, es fundamental que la evaluación en el aula se desplace hacia modelos auténticos, utilizando instrumentos como portafolios, diarios de lectura y rúbricas cualitativas que documenten las trayectorias de los estudiantes y valoren la creatividad y la argumentación situada.

En cuanto a la formación docente, las implicaciones sugieren una reestructuración de los programas de licenciatura y de los planes de cualificación en servicio para fortalecer la didáctica de la literatura como un campo específico. Se propone la adopción de una metodología de "clínica didáctica" que incluya espacios de microenseñanza, observación de aulas y análisis de casos reales para que el profesorado en formación deconstruya creencias tradicionales sobre la mediación. Una acción concreta derivada de la evidencia es fomentar comunidades de práctica donde los maestros experimenten el goce estético y la interpretación en primera persona, pues difícilmente podrán mediar procesos que no han vivido como lectores. Este enfoque busca formar mediadores capaces de gestionar el disenso, formular preguntas abiertas y actualizar el canon escolar con criterios de equidad y territorio.

Finalmente, en el plano de la política pública, los resultados subrayan la necesidad de pasar de la dotación de materiales a la sostenibilidad de los ecosistemas lectores. Resulta imperativo complementar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares con orientaciones cualitativas que ofrezcan ejemplos de secuencias de lectura social y pautas para la evaluación de la literariedad. A nivel institucional, se requiere fortalecer las bibliotecas escolares mediante asistencia técnica continua, profesionalización de los mediadores y la articulación efectiva entre el currículo y la programación cultural de la comunidad. Estas acciones buscan garantizar que la innovación pedagógica no dependa del entusiasmo individual de un docente, sino que se inscriba en una ecología institucional que asegure su continuidad y relevancia para todos los estudiantes.

Limitaciones del estudio

El análisis de las limitaciones de esta revisión sistemática permite reconocer las fronteras metodológicas del estudio y garantiza la transparencia en la interpretación de sus hallazgos. En primer lugar, En cuanto a la cobertura de bases de datos y el sesgo geográfico, la decisión de priorizar índices de acceso abierto con fuerte presencia iberoamericana como SciELO, Redalyc y Dialnet respondió a la necesidad de capturar la discusión pedagógica situada en Colombia. No obstante, esto implica la exclusión de investigaciones sobre el contexto nacional que podrían haber sido publicadas en bases de datos por suscripción como Scopus o Web of Science, las cuales suelen privilegiar estudios de corte cuantitativo o publicados en inglés, invisibilizando potencialmente enfoques cualitativos y decoloniales producidos localmente.

Respecto a la restricción idiomática y el acceso al texto completo, el estudio se limitó a documentos en español para asegurar la pertinencia con los marcos normativos nacionales. Esta elección, sumada al criterio de incluir únicamente textos con disponibilidad completa para garantizar el rigor interpretativo , pudo haber dejado fuera aportes teóricos de investigadores colombianos publicados en otros idiomas o tesis doctorales que, aunque referenciadas en catálogos, no se encuentran digitalizadas en los repositorios institucionales.

Sobre el tamaño del corpus y el sesgo de publicación, la selección final de 11 documentos evidencia una fragmentación en la documentación sistemática de la innovación didáctica en el país. Muchas experiencias innovadoras permanecen como "literatura gris" o se limitan a esfuerzos aislados del "docente entusiasta" que no llegan a consolidarse en publicaciones académicas formales. Además, existe una tendencia en las revistas científicas a publicar principalmente experiencias con resultados positivos, lo que podría ofrecer una visión parcial de la innovación, omitiendo los desafíos y fracasos pedagógicos que también forman parte del aprendizaje institucional.

Finalmente, la heterogeneidad metodológica de las fuentes integradas, que abarcan desde revisiones documentales hasta estudios de caso en ruralidad y análisis de políticas públicas, impide una generalización estadística de los datos. Sin embargo, esta limitación se asume como una característica del enfoque cualitativo-interpretativo adoptado, orientando los hallazgos hacia una "descripción densa" que favorece la transferencia de saberes a contextos educativos similares en lugar de la búsqueda de leyes universales de enseñanza.

Conclusiones

En síntesis, la innovación perdurable en la enseñanza de la literatura no reside en un recurso aislado ni en “proyectos estrella”, sino en la coherencia pedagógica:

propósitos literarios claros, mediaciones docentes dialógicas, repertorios pertinentes y evaluaciones auténticas que se refuercen mutuamente. Este andamiaje se consolida cuando la evaluación deja de ser un simple trámite de calificación y pasa a documentar la experiencia literaria mediante evidencias de proceso y desempeño —portafolios, diarios, rúbricas con criterios literarios y multimodales, co/auto-evaluación—, lo que profundiza la interpretación, estimula la creatividad y favorece la metarreflexión.

Finalmente, nada de lo anterior es sostenible sin condiciones de contexto: formación docente específica en educación literaria, bibliotecas escolares vivas y una articulación efectiva entre currículo y política pública (planes de área, continuidad de programas como PNLE/LEOBE (DNP, 2021)). Con comunidades de práctica e inclusión de un canon diverso, la conversación interpretativa gana tiempo y lugar, y las innovaciones dejan de depender del entusiasmo individual para convertirse en cultura escolar.

Referencias Bibliográficas

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carrillo García, S., & Zúñiga, J. (2020). Panoramas actuales de la didáctica de la literatura en Colombia: Oportunidades y retos en la educación básica secundaria y media. Societas, 22(2). http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3411797001/index.html

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2015). Diagnóstico de las bibliotecas escolares en Iberoamérica. https://cerlalc.org/extra/sirbi/Documentos/Diagn%C3%B3stico_bibliotecas_escolares_2015.pdf

Colombia Aprende. (s. f.). Clubes de lectura. https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/clubes-de-lectura

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2015). A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137539724

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2021). CONPES 4068. Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE). https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4068.pdf

García Vera, N. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. Pedagogía y Saberes, 42, 43–60. https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064638005.pdf

Garzón Beltrán, Y., & Echenique Ortiz, M. L. (2024). TIC como estrategias de mediación en la comprensión lectora de la educación básica y media. Praxis, 20(1), 179–197. https://doi.org/10.21676/23897856.3974

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). An Introduction to Systematic Reviews (2.ª ed.). SAGE Publications. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10091565/

Lincoln, Y., & Guba, G. (1985). Naturalistic Inquiry. Sage

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) – Lenguaje. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Lineamientos y proyectos PNLEO: Acceso a materiales de lectura. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Lineas-estrategicas-y-proyectos/411556%3AAcceso-a-Materiales-de-Lectura

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (s. f.). Lineamientos Curriculares – Lengua Castellana. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html

Morales Cabarcas, Y. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. Educación y Ciudad, 39, 117–128. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2325 Revistas IDEP

Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa transmedia y comprensión lectora: Una experiencia en la educación rural colombiana. Revista Docentes 2.0, 11(1), 110–119. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.199

Simanca Murillo, V. (2025). Prácticas de enseñanza de la literatura desde pedagogías alternativas, aporte al desarrollo del pensamiento crítico. Punto Educativo, 2361–237. https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8354

Talero, Ó. (2020). La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un análisis desde la estética de la recepción. Educación y Ciudad, 39, 51–62. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2337

Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight “Big-Tent” criteria for excellent qualitative research. Qualitative Inquiry, 16(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Valencia Leguizamón, M., Rodríguez León, D., & Raga Prieto, M. (2023). Literatura infantil y mediación lectora.

Concepciones y creencias del profesorado en formación. Enunciación, 28, 61–75. https://doi.org/10.14483/22486798.20568

Zapata, L. (2023). Los textos multimodales como recurso didáctico para la enseñanza de la escritura en un centro educativo rural. Revista de Investigación, AmeliCA. https://portal.amelica.org/ameli/journal/617/6174281005/html/

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
ISSN: L3070-7927
Publisher: University of Technology and Education
Vol. 1, No.1, 114-125, 2026

ENSAYO

Ensayo crítico-argumentativo sobre las barreras de acceso a la información sobre el suicidio en Bogotál

A critical-argumentative essay on barriers to accessing information about suicide in Bogotá

Ana Catalina Valencia Ricaurte[1]

[1] Ana Catalina Valencia Ricaurte. anacatalinavalencia@hotmail.com. Universidad de Panamá

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.117

Correo del autor:

[1]anacatalinavalencia@hotmail.com

Fecha de recepción:
29/10/2026
Fecha de aceptación:
19/05/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

El presente ensayo crítico-argumentativo analiza las complejidades que limitan el acceso a la información sobre suicidio en Bogotá, Colombia, en el marco de una investigación doctoral, considerando este fenómeno como un desafío prioritario de salud pública. Metodológicamente, se emplea un enfoque cualitativo de carácter analítico e interpretativo, sustentado en la revisión crítica de literatura científica reciente, documentos institucionales y marcos normativos aplicables. Los hallazgos muestran que el acceso a la información se encuentra condicionado por problemas de subregistro, fragmentación de los sistemas de información, restricciones derivadas de la protección de datos personales y persistencia del estigma asociado a la salud mental. Estas limitaciones afectan la calidad de la evidencia disponible, dificultan los análisis comparativos y restringen el diseño de intervenciones públicas oportunas y focalizadas. Asimismo, se identifican desafíos metodológicos relevantes para la investigación doctoral, particularmente en relación con la triangulación de fuentes, el manejo ético de datos sensibles y la necesidad de enfoques mixtos contextualizados. Se concluye que superar estas barreras exige fortalecer la gobernanza de datos en salud mental, mejorar la interoperabilidad institucional y promover esquemas de investigación rigurosos que articulen exigencia científica, protección de derechos y pertinencia territorial.

Palabras clave: Suicidio, Bogotá, acceso a la información, ética en investigación, salud pública.

Citar Como: Ensayo crítico-argumentativo sobre las barreras de acceso a la información sobre el suicidio en bogotá. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.117

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This critical-argumentative essay analyzes the complexities that limit access to information on suicide in Bogotá, Colombia, within the framework of a doctoral research project, treating this phenomenon as a priority public health challenge. Methodologically, it employs a qualitative approach of an analytical and interpretive nature, grounded in a critical review of recent scientific literature, institutional documents, and applicable regulatory frameworks. The findings show that access to information is constrained by underreporting, fragmentation of information systems, restrictions stemming from personal data protection, and the persistence of stigma associated with mental health. These limitations affect the quality of available evidence, hinder comparative analyses, and restrict the design of timely and targeted public interventions. Furthermore, relevant methodological challenges for doctoral research are identified, particularly regarding the triangulation of sources, the ethical handling of sensitive data, and the need for contextualized mixed-methods approaches. It is concluded that overcoming these barriers requires strengthening data governance in mental health, improving institutional interoperability, and promoting rigorous research frameworks that balance scientific rigor, the protection of rights, and territorial relevance.

Keywords: Suicide, Bogotá, access to information, research ethics, public health.

Introducción

El suicidio constituye un desafío central en la salud pública contemporánea, tanto por su creciente incidencia en diversas regiones del mundo como por las profundas implicaciones sociales, económicas y éticas que acarrea, en donde la Organización Mundial de la Salud estima que más de 700.000 personas mueren cada año por esta causa, y que por cada muerte se producen al menos 20 intentos, lo que convierte al fenómeno en una de las principales preocupaciones sanitarias del siglo XXI (World Health Organization, 2025). En Colombia, y particularmente en Bogotá, las estadísticas han mostrado un incremento sostenido en los intentos de suicidio en la última década, afectando de manera especial a adolescentes y jóvenes, lo que refleja la urgencia de contar con información robusta y accesible para orientar intervenciones eficaces (Cañón Ayala et al., 2024).

No obstante, el acceso a información sobre suicidio enfrenta múltiples restricciones derivadas de barreras normativas, limitaciones técnicas en los sistemas de registro y dilemas éticos relacionados con la confidencialidad y el estigma social. Estas complejidades no solo obstaculizan la generación de evidencia científica de alta calidad, sino que también ponen en tensión el derecho a la salud y el deber del Estado de garantizar datos transparentes y confiables para la formulación de políticas públicas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021b).

Este texto se inscribe en la modalidad de ensayo crítico-argumentativo, en tanto que propone un análisis reflexivo y problematizador sobre el acceso a la información relacionada con la temática del suicidio en Bogotá, Colombia, ya que más que ofrecer una revisión exhaustiva de la literatura, el texto articula evidencia científica reciente, marcos normativos y documentos institucionales con el fin de examinar críticamente las tensiones éticas, legales y metodológicas que condicionan la producción, disponibilidad y uso de datos sensibles. Desde esta perspectiva, el ensayo adopta una postura analítica que no solo describe el fenómeno, sino que cuestiona las limitaciones estructurales del sistema de información en salud mental y argumenta la necesidad de enfoques más integrales para la investigación doctoral y la formulación de políticas públicas.

El presente ensayo tiene como objetivo general analizar las complejidades que limitan el acceso a información sobre la temática del suicidio en Bogotá en el marco de una investigación doctoral. De manera específica, busca examinar el comportamiento epidemiológico del suicidio y las particularidades del contexto local, identificar las limitaciones intrínsecas que afectan la disponibilidad y calidad de los datos y discutir los retos éticos, legales y metodológicos asociados al manejo de información sensible.

El análisis se estructura de forma progresiva, en primer lugar, se revisa la situación epidemiológica del suicidio y el contexto particular de Bogotá, posteriormente se exponen las limitaciones propias del acceso a datos, seguidamente se abordan los desafíos éticos, legales y metodológicos en el manejo de información sensible y finalmente, se presentan conclusiones que integran los hallazgos y plantean recomendaciones para avanzar hacia un modelo de investigación más integral, ético y sostenible.

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter

interpretativo, propio del ensayo crítico-argumentativo, en el cual el análisis no se orienta a la producción de datos empíricos primarios, sino a la problematización conceptual y normativa de un fenómeno complejo a partir de fuentes secundarias especializadas. En este sentido, el texto se fundamenta en literatura científica reciente, documentos técnicos e institucionales, marcos regulatorios y reportes oficiales en salud pública y salud mental, seleccionados con criterios de pertinencia, actualidad y relevancia analítica, lo que permite construir una argumentación fundamentada y contextualizada. Este tipo de aproximación resulta especialmente adecuada para examinar problemáticas sensibles como el suicidio, donde las restricciones éticas, legales y técnicas condicionan tanto la producción como el acceso a la información disponible (Creswell y Poth, 2023; Flick, 2022).

El foco analítico del ensayo se centra en identificar y discutir las tensiones estructurales que atraviesan los sistemas de información en salud mental, particularmente en relación con la vigilancia del suicidio y del intento de suicidio en contextos urbanos como Bogotá. A partir de una lectura crítica y comparativa de las fuentes, se analizan las limitaciones intrínsecas de los registros, los dilemas éticos asociados al manejo de datos sensibles y los desafíos metodológicos que enfrenta la investigación doctoral en este campo. Esta estrategia metodológica permite no solo describir el estado actual del acceso a la información, sino también cuestionar sus supuestos, vacíos y consecuencias, aportando elementos reflexivos orientados a fortalecer la investigación académica y la toma de decisiones en políticas públicas de salud mental (World Health Organization, 2022; Ministerio de Salud y Protección Social, 2021a).

Desarrollo

La transparencia y disponibilidad de datos sobre el suicidio constituyen condiciones fundamentales para garantizar la rigurosidad de la investigación en salud pública; sin embargo, en el contexto colombiano, y particularmente en Bogotá, emergen barreras estructurales que afectan la calidad, oportunidad y accesibilidad de esta información, lo que no solo limita la comprensión del fenómeno, sino que pone en tensión la viabilidad misma de desarrollar investigaciones doctorales sólidas y contextualizadas.

En este marco, un análisis espacio-temporal reciente realizado por el Instituto Nacional de Salud (INS) muestra que la incidencia de intentos de suicidio en Colombia aumentó entre 2018 y 2019, seguida de una caída abrupta en el primer semestre de 2020, comportamiento que, al ser modelado mediante técnicas bayesianas, evidencia la alta sensibilidad del sistema de notificación frente a eventos disruptivos como la pandemia (Instituto Nacional de Salud, 2024). No obstante, más allá de describir una variación coyuntural, este hallazgo plantea interrogantes sobre la estabilidad y confiabilidad de los sistemas de registro en contextos de crisis, sugiriendo que las fluctuaciones observadas podrían estar asociadas tanto a cambios reales en la ocurrencia del fenómeno como a limitaciones en los mecanismos de reporte.

De manera complementaria, el modelo evidencia que el grupo etario de mayor riesgo en todos los municipios corresponde a adolescentes entre 15 y 19 años, lo que sugiere no solo una vulnerabilidad acentuada en esta cohorte, sino también posibles sesgos en la captación de información en otros grupos poblacionales (Instituto Nacional de Salud, 2024). Esta situación invita a problematizar la forma en que se construyen los datos epidemiológicos, en tanto la aparente concentración del riesgo podría estar mediada por diferencias en la detección, notificación o acceso a los servicios, más que por una distribución homogénea del fenómeno en la población.

Otra dimensión crítica se relaciona con la persistente disparidad en el acceso a servicios de salud mental en Colombia. Un estudio realizado en Santa Marta evidenció que los principales obstáculos para acceder a la atención psiquiátrica incluyen barreras actitudinales, como el estigma, así como factores instrumentales asociados a dificultades logísticas, afectando especialmente a personas menores de 45 años o con condiciones socioeconómicas desfavorables (Campo et al., 2020). Más allá de su impacto en la atención, estas barreras tienen implicaciones directas sobre la producción de información, en la medida en que limitan la visibilización de los casos y contribuyen a la subrepresentación de ciertos grupos en los sistemas de registro.

Con base en estos elementos, esta sección se organiza en cuatro subapartados que profundizan en las restricciones al acceso a datos sobre suicidio en Bogotá. En primer lugar, se examina el comportamiento epidemiológico del suicidio en Colombia y sus tendencias recientes, con el fin de situar el fenómeno en un marco nacional e identificar patrones relevantes. En segundo lugar, se analizan las particularidades del contexto bogotano, atendiendo a las dinámicas sociales, institucionales y culturales que inciden tanto en la producción como en el acceso a la información. En tercer lugar, se abordan las limitaciones intrínsecas que afectan la disponibilidad, calidad y oportunidad de los datos, identificando las principales brechas para la investigación académica. Finalmente, se examinan los desafíos éticos y legales asociados al manejo de

información sensible, poniendo en evidencia la tensión entre la necesidad de generar conocimiento y la protección de derechos fundamentales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del presente ensayo no se limita a la descripción de restricciones, sino que busca problematizar los límites epistemológicos, institucionales y normativos que configuran el acceso a la información sobre suicidio, reconociendo que dichas limitaciones no son neutrales, sino que inciden directamente en la forma en que el fenómeno es comprendido, investigado y abordado en el ámbito de la salud pública.

El Suicidio como Problema de Salud Pública en el Siglo XXI

El suicidio constituye una problemática multifactorial y transnacional que, a pesar de ser reconocido como una causa prevenible de mortalidad, mantiene una presencia persistente y heterogénea en los perfiles epidemiológicos de países con distintos niveles de desarrollo. A escala global, los datos más recientes reafirman que cientos de miles de personas mueren por suicidio cada año y que la carga es especialmente elevada entre los jóvenes (World Health Organization, 2025); sin embargo, más allá de esta constatación, resulta necesario problematizar por qué, pese a la disponibilidad de conocimiento acumulado y estrategias de prevención, el fenómeno continúa reproduciéndose con tal magnitud. Este carácter demográfico, concentrado principalmente en adolescentes y adultos jóvenes, no solo lo posiciona como una prioridad en salud pública, sino que también evidencia posibles limitaciones estructurales en la capacidad de los sistemas sanitarios para responder de manera efectiva a las poblaciones en riesgo.

En la literatura científica contemporánea, el suicidio es comprendido como un fenómeno complejo que forma parte de un continuo de comportamientos autoinfligidos, los cuales varían en su gravedad, intencionalidad y desenlace. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, el suicidio se define como el acto deliberado de quitarse la propia vida y constituye una de las principales causas de muerte prevenible a nivel global, con un impacto particularmente significativo en poblaciones jóvenes (World Health Organization, 2025). Este enfoque reconoce que, además de la mortalidad, existen conductas previas que integran el denominado continuum del comportamiento suicida, entre las que se incluyen la ideación suicida, la planificación y los actos no fatales dirigidos a provocar la muerte. En este sentido, el intento de suicidio se define como una conducta autoinfligida realizada con la intención de morir, pero que no culmina en un desenlace fatal, y representa uno de los principales factores de riesgo para un suicidio consumado posterior (Instituto Nacional de Salud, 2024). No obstante, esta distinción conceptual, aunque clara en el plano teórico, plantea desafíos en su operacionalización dentro de los sistemas de información, donde el subregistro y las inconsistencias pueden distorsionar la comprensión del fenómeno. Así, diferenciar entre suicidio e intento de suicidio no solo es un ejercicio conceptual, sino un desafío metodológico que incide directamente en la validez de los análisis epidemiológicos y en la formulación de estrategias preventivas.

Desde una perspectiva analítica, el suicidio debe comprenderse como el resultado de la interacción compleja entre factores individuales, relacionales, comunitarios y estructurales, lo que remite a un enfoque ecológico que reconoce la multicausalidad del fenómeno. Sin embargo, esta complejidad contrasta con la forma en que frecuentemente se producen y analizan los datos, que tienden a privilegiar indicadores agregados y simplificados. En este sentido, aunque el enfoque ecológico exige que los sistemas de vigilancia capturen la heterogeneidad por edad, sexo, territorio y tiempo, en la práctica persisten limitaciones para alcanzar este nivel de desagregación, lo que restringe la posibilidad de diseñar intervenciones verdaderamente contextualizadas y proporcionales al riesgo identificado (World Health Organization, 2025). En consecuencia, la simplificación estadística puede invisibilizar grupos vulnerables y reproducir respuestas institucionales homogéneas frente a realidades profundamente diversas.

Las tendencias recientes en Colombia ilustran la necesidad de adoptar este enfoque crítico y desagregado. Estudios nacionales de carácter espacio-temporal han mostrado variaciones notables en la incidencia de intentos de suicidio entre 2018 y 2020, con un incremento entre 2018 y 2019 seguido de una caída abrupta en el primer semestre de 2020 (Cañón Ayala et al., 2024). Este patrón no puede interpretarse de manera lineal, ya que pone en evidencia dos dimensiones analíticas complementarias: por un lado, posibles cambios reales en la conducta suicida, y por otro, la sensibilidad del sistema de notificación ante eventos disruptivos como la pandemia. En este sentido, las fluctuaciones observadas no son neutrales, sino que constituyen tanto fenómenos sanitarios como artefactos del sistema de información, lo que obliga a una lectura crítica de los datos antes de derivar conclusiones causales o decisiones de política pública. Asumir las cifras sin examinar sus condiciones de producción puede conducir a diagnósticos erróneos y a intervenciones institucionales insuficientes o mal focalizadas.

Otra constatación relevante es la concentración de riesgo en edades tempranas. Los modelos estadísticos

aplicados a bases de datos nacionales han señalado un mayor riesgo en los grupos de 15 a 19 años y una significativa presencia en la franja entre 20 a 29 años, lo que subraya la urgencia de articular políticas públicas dirigidas a juventudes y entornos educativos (Cañón Ayala et al., 2024; Cañón Buitrago et al., 2024). No obstante, esta concentración también puede reflejar una mayor visibilidad institucional de estas poblaciones en comparación con otros grupos, lo que plantea la necesidad de examinar si el riesgo está igualmente distribuido o si existen sesgos en la detección y registro. En el caso de poblaciones universitarias, investigaciones recientes muestran que factores como historia de abuso sexual, antecedentes familiares de conducta suicida y consumo de sustancias son predictores relevantes de riesgo (Cañón Buitrago et al., 2024); sin embargo, la traducción de estos hallazgos en intervenciones efectivas continúa siendo limitada, lo que evidencia una brecha entre la producción de conocimiento y su aplicación práctica.

No puede omitirse, además, la dimensión de equidad en salud, dado que el suicidio y los intentos suicidas se distribuyen de manera desigual en territorios marcados por condiciones de desigualdad socioeconómica, desplazamiento y exclusión. En Colombia, los análisis espaciales identifican municipios y regiones con incidencias superiores, lo que obliga a pensar en políticas de prevención que sean geográfica y culturalmente sensibles (Cañón Ayala et al., 2024). Sin embargo, estas desigualdades territoriales no solo reflejan diferencias en la ocurrencia del fenómeno, sino también en la capacidad de los sistemas de salud para registrarlo y abordarlo, evidenciando problemas estructurales en la provisión de servicios de salud mental que incluyen la disponibilidad de profesionales, barreras de acceso y persistencia del estigma (Campo et al., 2020). En este escenario, algunos territorios acumulan simultáneamente mayor riesgo y menor capacidad institucional de respuesta, profundizando brechas históricas en salud pública.

La dimensión del subregistro y la calidad del dato es central para cualquier investigación de carácter doctoral que pretenda producir conocimiento aplicable. Las discontinuidades en las series temporales, como la caída en notificaciones observada en 2020, exigen estrategias metodológicas robustas que incluyan la validación cruzada de múltiples fuentes, ajustes por cambios en la accesibilidad de los servicios y el uso de modelos que incorporen incertidumbre en las estimaciones, como las aproximaciones bayesianas y los modelos espacio-temporales (Cañón Ayala et al., 2024). No obstante, incluso con estos avances metodológicos, persiste el desafío de construir datos que representen de manera fiel la complejidad del fenómeno, lo que obliga a reconocer los límites del conocimiento disponible y a evitar interpretaciones simplificadas. Por ello, la sofisticación técnica no reemplaza la necesidad de revisar críticamente la calidad, cobertura y procedencia de la información analizada.

Finalmente, la literatura reciente enfatiza que, aunque existen instrumentos predictivos con buena capacidad de clasificación en poblaciones específicas, la predicción del suicidio como evento de mortalidad sigue siendo limitada y presenta baja validez predictiva para desenlaces letales (Cañón Buitrago et al., 2024). Este hecho plantea una tensión fundamental entre la expectativa de anticipar el riesgo y las limitaciones reales de los modelos disponibles, lo que obliga a una interpretación prudente de sus resultados y a priorizar su uso en la identificación temprana para intervenciones preventivas. En suma, abordar el suicidio como problema de salud pública en el siglo XXI implica no solo fortalecer los diagnósticos epidemiológicos, sino también asumir una postura crítica frente a la producción y uso de los datos, reconociendo que las limitaciones informativas forman parte constitutiva del fenómeno que se pretende comprender.

Particularidades del Suicidio en Bogotá

Bogotá, como metrópolis de alta densidad poblacional y complejidad socioeconómica, configura un escenario singular para el estudio del suicidio, en la medida en que concentra una parte significativa de la demanda de servicios de salud mental del país, exhibe profundas heterogeneidades territoriales y presenta dinámicas demográficas que condicionan tanto la ocurrencia de conductas suicidas como su registro institucional. Sin embargo, más allá de estas características descriptivas, resulta necesario problematizar en qué medida dicha complejidad urbana no solo refleja, sino también reproduce desigualdades en la producción y acceso a la información, lo que plantea retos sustanciales para la generación de conocimiento científico riguroso y para la formulación de políticas públicas efectivas.

En primer lugar, la infraestructura de vigilancia y atención de Bogotá dispone de herramientas institucionales que facilitan la captura de eventos de intento de suicidio, como protocolos y plataformas de notificación diseñados por la Secretaría Distrital de Salud. No obstante, su eficacia se encuentra mediada por limitaciones operativas y por la heterogeneidad en la adherencia al reporte entre prestadores de servicios. El Protocolo de Vigilancia de Intento de Suicidio de la Secretaría Distrital de Salud de Bogotá (2023) establece criterios técnicos y procedimientos para la notificación y el seguimiento, subrayando la necesidad de articulación entre niveles asistenciales; sin embargo, también

reconoce problemas persistentes de subregistro, discrepancias en la clasificación y vacíos en la capacitación del personal (Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, 2023). Estas limitaciones no solo afectan la calidad del dato, sino que ponen en evidencia una brecha entre el diseño normativo y su implementación efectiva, lo que distorsiona la representación del fenómeno y restringe la posibilidad de realizar análisis desagregados y comparables.

En segundo lugar, la magnitud y distribución territorial del riesgo en Bogotá reflejan procesos urbanos que incrementan la vulnerabilidad. La concentración de población joven en contextos de precariedad laboral y educativa, la migración interna, el hacinamiento en sectores periféricos y las discontinuidades en la red de servicios de salud mental configuran determinantes estructurales que no solo elevan el riesgo, sino que también condicionan quién accede a servicios y quién queda excluido del registro formal. En este sentido, los datos disponibles no deben interpretarse únicamente como reflejo de la realidad epidemiológica, sino también como el resultado de dinámicas de acceso diferencial, lo que introduce sesgos de selección en las bases de datos administrativas (Instituto Nacional de Salud, 2024; Cañón Ayala et al., 2024); así, algunas localidades pueden aparecer con menor incidencia no por registrar menor riesgo, sino por enfrentar mayores barreras de acceso y notificación.

La tercera particularidad se relaciona con los efectos contextuales de crisis sociales y sanitarias sobre la visibilidad del problema. Estudios espacio-temporales han mostrado cómo la pandemia de COVID-19 modificó tanto las pautas de notificación como la dinámica de los intentos de suicidio, evidenciando reducciones en ciertos periodos, posiblemente asociadas a barreras de acceso a los servicios, seguidas de repuntes posteriores (Peña y Zuluaga, 2023; Cañón Ayala et al., 2024). Este comportamiento obliga a cuestionar la fiabilidad de las tendencias observadas, ya que las variaciones pueden responder tanto a cambios reales en la conducta como a alteraciones en los sistemas de registro. En una ciudad como Bogotá, donde las medidas de confinamiento y las condiciones socioeconómicas variaron entre localidades, estas fluctuaciones adquieren un carácter diferencial que requiere análisis críticos basados en series temporales desagregadas.

En cuarto lugar, la composición demográfica de Bogotá, caracterizada por una proporción significativa de población joven, estudiantes universitarios y población migrante o desplazada, determina perfiles de riesgo específicos que difieren de otros contextos. Investigaciones en poblaciones universitarias colombianas han identificado factores como abuso sexual, consumo de sustancias y antecedentes familiares de conducta suicida como predictores relevantes (Cañón Buitrago et al., 2024). Sin embargo, la identificación de estos factores no garantiza su traducción en políticas efectivas, lo que pone en evidencia una desconexión entre el conocimiento producido y su implementación, especialmente en contextos urbanos donde las dinámicas sociales y culturales son altamente cambiantes y, en consecuencia, la evidencia disponible corre el riesgo de permanecer en el plano diagnóstico si no se transforma en estrategias preventivas sostenidas y territorialmente adaptadas.

En quinto lugar, la desigualdad intraciudad y la fragmentación institucional complican la interoperabilidad de los registros. Bogotá cuenta con múltiples actores que generan información como las instituciones públicas, EPS, hospitales privados, organizaciones no gubernamentales y redes comunitarias, pero la ausencia de mecanismos robustos de integración y de estándares homogéneos para la codificación de eventos conduce a bases de datos parciales y no necesariamente comparables (Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, 2023; Instituto Nacional de Salud, 2022). Esta fragmentación no solo limita el análisis, sino que también refleja una débil articulación del sistema de salud, en la que la producción de información se encuentra dispersa y, en ocasiones, descoordinada.

En sexto lugar, la dimensión sociocultural y mediática de la ciudad incide directamente en la producción y manejo de la información. El estigma asociado al suicidio, la forma en que los medios de comunicación reportan estos eventos y la receptividad comunitaria frente a intervenciones influyen en la disposición de las personas a buscar ayuda o a participar en estudios. En contextos de desconfianza institucional o con acceso limitado a servicios, estas dinámicas pueden traducirse en patrones de subregistro, generando lo que podrían interpretarse como “zonas silenciosas” en los registros oficiales (Peña y Zuluaga, 2023). Este fenómeno plantea la necesidad de cuestionar la aparente neutralidad de los datos y de considerar los factores socioculturales que condicionan su producción.

En séptimo lugar, la respuesta institucional en Bogotá incorpora iniciativas de prevención y atención, como la Línea 106 y otros servicios no presenciales implementados por la Secretaría Distrital de Salud, que han ampliado la capacidad de respuesta ante crisis (Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, 2023). No obstante, su impacto real en la reducción de la conducta suicida y en la mejora de los sistemas de información aún requiere evaluación rigurosa. La ausencia de estudios longitudinales e intersectoriales limita la posibilidad de establecer relaciones causales y de

valorar la efectividad de estas intervenciones más allá de indicadores de cobertura o uso. Por tanto, ampliar la oferta institucional constituye un avance relevante, pero no sustituye la necesidad de demostrar resultados sostenibles mediante evidencia robusta.

Finalmente, estas particularidades implican exigencias metodológicas específicas para la investigación. La necesidad de triangulación de fuentes, el uso de modelos que incorporen incertidumbre y heterogeneidad local, el diseño ético contextualizado y la integración de perspectivas participativas son elementos fundamentales para abordar el fenómeno en Bogotá (Cañón Ayala et al., 2024; Cañón Buitrago et al., 2024; Peña y Zuluaga, 2023). Sin embargo, estas estrategias también enfrentan limitaciones prácticas, lo que evidencia que la producción de conocimiento en este campo no depende únicamente de decisiones metodológicas, sino de las condiciones estructurales que configuran el acceso a la información. En suma, Bogotá exige un enfoque investigativo que no solo combine rigor epidemiológico y sensibilidad sociocultural, sino que también asuma una postura crítica frente a las limitaciones del sistema de información en el que se sustenta, Por lo tanto, investigar el suicidio en la ciudad implica, en consecuencia, estudiar simultáneamente el fenómeno y las desigualdades institucionales que median su visibilidad pública.

Acceso a la Información en Salud Mental y Suicidio

El acceso a información fiable sobre suicidio se ve obstaculizado por una conjunción de factores técnicos, institucionales, éticos y legales que afectan tanto la captación primaria del evento (detección y notificación) como su disponibilidad para la investigación secundaria y la toma de decisiones públicas. No obstante, estas limitaciones no pueden entenderse únicamente como fallas operativas, sino como condiciones estructurales que configuran la producción misma del conocimiento, introduciendo sesgos sistemáticos que condicionan la validez interna y externa de los estudios y, en consecuencia, las intervenciones derivadas de estos. En otras palabras, la ausencia o precariedad de información no es neutral, pues también determina qué dimensiones del fenómeno se vuelven visibles y cuáles permanecen excluidas del debate público.

Una fuente recurrente de error es la heterogeneidad en las definiciones y criterios de inclusión para lo que se considera “intento de suicidio” o “suicidio consumado”. La falta de estandarización conduce a inconsistencias en la codificación de eventos entre servicios de urgencias, registros vitales y sistemas como SIVIGILA, lo que complica las comparaciones temporales y espaciales y limita la capacidad de síntesis analítica. Revisiones recientes sobre sistemas de vigilancia han identificado como una de las principales limitaciones precisamente la variabilidad conceptual y la ausencia de criterios uniformes para la clasificación de casos no fatales (Silva et al., 2024). Esta situación no solo afecta la calidad del dato, sino que pone en evidencia que las categorías epidemiológicas, lejos de ser neutrales, son construcciones que pueden variar según contextos institucionales y prácticas clínicas.

El subregistro constituye otra limitación crítica y responde a múltiples causas interrelacionadas, entre ellas barreras de acceso a servicios de salud, estigmatización que desincentiva la búsqueda de ayuda y variaciones en las prácticas de notificación entre instituciones y profesionales. Las discrepancias entre lo reportado por hospitales y lo registrado en sistemas nacionales reflejan estas tensiones. Estudios nacionales han documentado disminuciones aparentes en las notificaciones durante periodos de crisis, como la primera fase de la pandemia, que pueden corresponder tanto a cambios reales en la conducta suicida como a una caída en la capacidad de captación del sistema sanitario (Cañón Ayala et al., 2024; Peña y Zuluaga, 2023). En este sentido, el subregistro no debe interpretarse únicamente como ausencia de datos, sino como una forma de invisibilización estructural del fenómeno. Así, los grupos con mayores barreras de acceso pueden convertirse simultáneamente en los menos atendidos y en los menos representados estadísticamente.

La existencia de múltiples actores como las entidades territoriales de salud, EPS, hospitales privados, organizaciones no gubernamentales y redes comunitarias, que manejan datos en formatos disímiles y con periodicidad diversa genera una heterogeneidad estructural que dificulta la consolidación de bases de datos integradas. La falta de estándares técnicos de interoperabilidad y de protocolos comunes de intercambio produce duplicaciones, vacíos y pérdida de información relevante (Silva et al., 2024). Esta fragmentación no solo limita el análisis, sino que refleja una lógica institucional segmentada en la que la información se produce de manera dispersa, lo que compromete su utilidad para la toma de decisiones a nivel sistémico.

La utilidad de los datos para la prevención y la evaluación depende críticamente de su oportunidad. Sin embargo, muchos sistemas administrativos presentan rezagos en la publicación de estadísticas, lo que impide la identificación temprana de cambios en la dinámica del suicidio. La literatura sobre vigilancia ha señalado que la ausencia de datos en tiempo real limita la eficacia de intervenciones sensibles al tiempo y dificulta la evaluación de su impacto (Silva et al., 2024). En

contextos urbanos dinámicos como Bogotá, esta limitación obliga a considerar estrategias metodológicas complementarias, como el uso de proxies o métodos de estimación que permitan aproximarse a tendencias recientes, aunque estos también introducen nuevas incertidumbres que deben ser explícitamente reconocidas.

Los errores de registro, como la codificación incorrecta de la causa de muerte, la clasificación ambigua de la intencionalidad o la existencia de notas clínicas incompletas, reducen la precisión de las estimaciones y pueden inducir sesgos diferenciales entre grupos poblacionales. La literatura enfatiza la necesidad de realizar evaluaciones sistemáticas de la calidad del dato antes de proceder a análisis complejos, incluyendo revisiones de consistencia interna y validación cruzada de fuentes (Peña y Zuluaga, 2023; Silva et al., 2024). No obstante, estos procesos dependen de la disponibilidad de acceso a la información, lo que introduce una tensión adicional entre calidad y accesibilidad. En términos prácticos, mientras más exigente es la depuración del dato, mayores suelen ser los requerimientos institucionales para consultarlo y procesarlo.

El manejo de datos sensibles en salud mental y suicidio se encuentra regulado por marcos normativos orientados a la protección de la confidencialidad y los derechos de las personas, como el habeas data y la normativa colombiana de protección de datos. Si bien estas regulaciones son necesarias y legítimas, en la práctica pueden traducirse en barreras para la investigación debido a restricciones en el acceso, limitaciones en la desagregación de datos y procedimientos administrativos complejos. Además, la incorporación de modelos predictivos y algoritmos introduce desafíos adicionales relacionados con el riesgo de discriminación y estigmatización, lo que exige una evaluación ética rigurosa de su uso (Chenou y Rodríguez, 2021). De este modo, el acceso a la información no es solo un problema técnico, sino un campo de tensión entre derechos individuales y necesidades colectivas de conocimiento.

Los factores socioculturales también desempeñan un papel determinante en la producción de datos. El estigma asociado al suicidio, las normas culturales sobre la expresión emocional y las percepciones sociales de la muerte influyen tanto en la autodenuncia como en las decisiones familiares respecto a la clasificación de los eventos. Esto puede generar sesgos sistemáticos en determinadas poblaciones o territorios, donde la desconfianza institucional o prácticas culturales específicas limitan la visibilidad del fenómeno (Vásquez et al., 2025). En este contexto, los datos disponibles no solo reflejan realidades epidemiológicas, sino también dinámicas sociales que condicionan qué se registra y qué permanece oculto; por ello, toda lectura cuantitativa requiere ser complementada con interpretaciones contextuales que expliquen los silencios estadísticos.

La combinación de datos fragmentados, procedimientos de limpieza no documentados y restricciones de acceso limita la replicabilidad de los estudios, lo que contrasta con los principios de transparencia propios de la investigación científica. En este escenario, la adopción de prácticas de ciencia abierta adaptadas a la sensibilidad del tema, como el uso de metadatos públicos, scripts reproducibles y datos bajo acceso controlado, emerge como una estrategia para mitigar estas limitaciones (Silva et al., 2024; Chenou y Rodríguez, 2021). Sin embargo, su implementación también enfrenta barreras institucionales y normativas que deben ser abordadas.

En síntesis, las limitaciones en el acceso a información sobre suicidio no pueden reducirse a problemas aislados, sino que responden a una interacción compleja entre factores técnicos, institucionales, temporales, legales, éticos y socioculturales. Frente a este panorama, una investigación doctoral rigurosa no solo debe identificar estos sesgos, sino integrarlos explícitamente en su diseño metodológico, mediante la definición clara de criterios, la triangulación de fuentes, el uso de métodos que incorporen incertidumbre y el desarrollo de marcos éticos robustos. Solo a través de este abordaje crítico es posible transformar datos administrativos inherentemente imperfectos en conocimiento válido y socialmente relevante para la formulación de políticas públicas en contextos como Bogotá.

Complejidades Éticas, Legales y Metodológicas del Acceso a Datos Sensibles

El estudio del suicidio plantea desafíos sustanciales en los planos ético, legal y metodológico, particularmente en lo que respecta al manejo de datos sensibles. Desde una perspectiva ética, uno de los dilemas centrales radica en la necesidad de equilibrar la protección de la privacidad de las personas y sus familias con la producción de evidencia científica que contribuya a la prevención. Sin embargo, esta tensión no se resuelve únicamente mediante principios normativos, ya que, en contextos como el colombiano, donde los sistemas de información en salud mental presentan limitaciones en sus procesos de anonimización, persiste un riesgo significativo de reidentificación y de vulneración de derechos fundamentales, como la intimidad y la no estigmatización (Arango et al., 2020). En este sentido, la investigación sobre suicidio no solo enfrenta el reto de proteger datos, sino también de evitar la reproducción de estigmas a través del uso y la interpretación de la

información.

A nivel legal, el acceso a información sobre conductas suicidas se encuentra mediado por marcos normativos como la Ley Estatutaria de Salud 1751 de 2015 (2015) y la Ley Estatutaria de Protección de Datos Personales 1581 de 2012 (2012), los cuales establecen garantías fundamentales en materia de derechos. No obstante, estas regulaciones, aunque necesarias, introducen restricciones que pueden limitar el acceso a bases de datos completas para fines de investigación. Esta situación configura un campo de tensión en el que el derecho a la privacidad coexiste con la necesidad de generar conocimiento para la salud pública. En la práctica, ello obliga a los investigadores a diseñar protocolos complejos de consentimiento informado, anonimización y seguridad de la información, lo que puede traducirse en barreras operativas, retrasos en los procesos investigativos y limitaciones en el alcance analítico de los estudios (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021a). Así, el marco legal no solo regula el acceso, sino que también condiciona la forma en que el conocimiento puede ser producido.

Desde el punto de vista metodológico, las restricciones de acceso a los datos inciden directamente en la validez, comparabilidad y alcance de las investigaciones. La falta de información desagregada o longitudinal dificulta la identificación de patrones y tendencias, especialmente en poblaciones históricamente subrepresentadas, como adolescentes, personas LGBTIQ+ o comunidades indígenas (Vigo et al., 2022). A ello se suman inconsistencias derivadas de procesos incompletos de notificación, que introducen sesgos en la interpretación de los resultados y limitan la construcción de evidencia sólida para la formulación de políticas públicas (Organización Panamericana de la Salud, 2023). En este contexto, los datos disponibles no pueden asumirse como representaciones completas del fenómeno, sino como aproximaciones condicionadas por múltiples restricciones estructurales.

En consecuencia, los investigadores que abordan el suicidio en Bogotá se enfrentan a una triple complejidad: garantizar la protección ética de las personas, navegar marcos legales restrictivos y afrontar limitaciones metodológicas derivadas de datos fragmentados o incompletos. No obstante, más que constituir obstáculos aislados, estas dimensiones se encuentran profundamente interrelacionadas, configurando un campo de investigación en el que las decisiones metodológicas tienen implicaciones éticas y legales, y viceversa. Este escenario plantea la necesidad de desarrollar enfoques investigativos innovadores que integren metodologías participativas, mecanismos avanzados de protección de datos y esquemas de cooperación interinstitucional. Solo a partir de esta articulación es posible avanzar hacia un modelo de investigación que no solo sea técnicamente riguroso, sino también éticamente responsable y socialmente pertinente en el estudio del suicidio.

Conclusiones

En relación con el objetivo de analizar las complejidades que limitan el acceso a la información sobre el suicidio en Bogotá en el marco de una investigación doctoral, el presente ensayo permite concluir que dichas restricciones no responden únicamente a limitaciones técnicas, sino a un entramado estructural en el que confluyen factores epidemiológicos, normativos, éticos y metodológicos, los cuales condicionan de manera significativa la producción de conocimiento y la formulación de políticas públicas en salud mental.

El análisis evidencia que, pese a los avances en los sistemas de vigilancia, persisten problemas de subregistro, fragmentación e inconsistencias en los datos, así como restricciones en el acceso a información desagregada, lo que limita la comprensión integral del fenómeno, especialmente en lo que respecta al intento de suicidio y a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Estas limitaciones se ven reforzadas por tensiones éticas y legales en torno al manejo de información sensible, donde la protección de derechos fundamentales, aunque necesaria, puede derivar en barreras para la investigación científica cuando no se cuenta con mecanismos adecuados de acceso regulado.

Desde el punto de vista metodológico, se concluye que el estudio del suicidio en contextos urbanos complejos como Bogotá exige superar enfoques fragmentados y avanzar hacia estrategias de investigación más integrales, que articulen múltiples fuentes de información, enfoques mixtos y análisis contextualizados. En este sentido, el desarrollo de investigaciones doctorales en este campo demanda no solo rigurosidad técnica, sino también una comprensión crítica de las condiciones estructurales que configuran la disponibilidad y el uso de los datos.

Finalmente, se plantea que avanzar hacia un acceso a la información más transparente, interoperable y éticamente regulado constituye una condición fundamental para fortalecer tanto la investigación académica como la toma de decisiones en salud pública. Esto implica promover esquemas de cooperación interinstitucional, ajustar los marcos normativos para facilitar el acceso con garantías éticas y consolidar sistemas de información más robustos y articulados, capaces de responder a la complejidad del fenómeno suicida en Bogotá. Solo mediante estas transformaciones será posible generar evidencia de

mayor calidad y contribuir de manera efectiva a la prevención del suicidio en contextos urbanos contemporáneos.

Referencias Bibliográficas

Arango, C., Díaz, C., McGorry, P., Rapoport, J., Sommer, I., Vorstman, J. y Carpenter, W. (2020). Preventive strategies for mental health. The Lancet Psychiatry, 7(7), 591–604. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29773478/

Campo, A., Ceballos, G. y Herazo, E. (2020). Barriers to access to mental health services among Colombia outpatients. The International Journal of Social Psychiatry, 66(6). https://doi.org/10.1177/0020764020925105

Cañón Ayala, M., Perdomo, Y. y Caro, A. (2024). Spatiotemporal analysis of suicide attempts in Colombia from 2018 to 2020. Cadernos de Saúde Pública, 40(8). https://www.scielosp.org/article/csp/2024.v40n8/e00119323/en/?utm_source=

Cañón Buitrago, S., Pérez, J., Narváez, M., Montoya, O. y Bermúdez, G. (2024). Predictive model of suicide risk in Colombian university students: Quantitative analysis of associated factors. Frontiers in Psychiatry, 15(2024) https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1291299

Chenou, J. y Rodríguez, L. (2021). Habeas Data, Habemus Algorithms: Algorithmic intervention in public interest decision-making in Colombia. Law, State and Telecommunications Review, 13(2), 56–77. https://doi.org/10.26512/lstr.v13i2.34113

Creswell, J. y Poth, C. (2023). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (5th ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2022). An introduction to qualitative research (6th ed.). SAGE Publications.

Instituto Nacional de Salud. (2022). Informe de evento: Intento de suicidio — Informe 2022. Instituto Nacional de Salud. https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/INTENTO%20DE%20SUICIDIO%20INFORME%202022.pdf

Instituto Nacional de Salud. (2024). Protocolo de vigilancia en salud pública del intento de suicidio. Instituto Nacional de Salud, Colombia.

Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 17 de octubre de 2012. D.O. No. 48587. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981

Ley estatutaria 1751 de 2015. Por la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones. 16 de febrero de 2015. D.O. No. 49427. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=60733

Ministerio de Salud y Protección Social. (2021a). Lineamientos para la gestión de información en salud mental. Ministerio de Salud y Protección Social, Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2021b). Política Nacional de Salud Mental. Bogotá: MinSalud.https://minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/politica-nacional-salud-mental.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2023). Prevención del suicidio en las Américas: Estrategias y acciones clave. Washington, D.C.: OPS. https://www.paho.org/es/temas/prevencion-suicidio

Peña, J. y Zuluaga, J. (2023). Temporal changes in suicide mortality rates before and during the COVID-19 pandemic in Colombia: A joint point regression model. Revista Colombiana de Psiquiatría, 52(4), 123–134. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2023.09.001

Secretaría Distrital de Salud de Bogotá. (2023). Protocolo de vigilancia de intento de suicidio (Publicación CTD Lab). Secretaría Distrital de Salud — Salud Capital.

Silva, A., Vanzela, A., Pedrollo, L., Baker, J., de Carvalho, J., Sequeira, C., Vedana, K. y Santos, J. (2024). Characteristics of surveillance systems for suicide and self-harm: A scoping review. PLOS Global Public Health, 4(7). https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0003292

Vásquez, L., León, A. y Arroyave, I. (2025). Mental health and suicide policies in Colombia (1999–2021): Longing and despair. Politics and the Life Sciences. Cambridge University Press, 45(1) https://doi.org/10.1017/pls.2025.10009

Vigo, D., Thornicroft, G. y Atun, R. (2022). Estimating the true global burden of mental illness. The Lancet

Psychiatry, 9(2), 97–98. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26851330/

World Health Organization. (2022). Ethical considerations in public health surveillance. World Health Organization.

World Health Organization. (2025). Suicide (fact sheet). World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
ISSN: L3070-7927
Publisher: University of Technology and Education
Vol. 1, No.1, 126-145, 2026

REVISIÓN SISTEMÁTICA

Mindfulness y estrategias motrices en Educación Física para el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar: una revisión sistemática

Mindfulness and Motor Based Strategies in Physical Education for Socio-Emotional Development and School Coexistence: A Systematic Review

Miguel Ángel Taborda-Saldarriaga[1] **Juan Diego Betancur-Arias**[2]

[1] Miguel Ángel Taborda-Saldarriaga. miguel.tabordas2024@uted.us. University of Technology and Education

[2] Juan Diego Betancur-Arias. juan.betancur@uted.us. University of Technology and Education

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.118

Correo del autor:

[1]miguel.tabordas2024@uted.us

[2]juan.betancur@uted.us

Fecha de recepción:
16/03/2026
Fecha de aceptación:
19/06/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

Este estudio analiza la relación entre las intervenciones basadas en mindfulness y las estrategias pedagógicas en Educación Física (EF), así como su contribución al desarrollo socioemocional y la convivencia escolar en niños y adolescentes. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura siguiendo la metodología PRISMA 2020 en las bases de datos Scopus y Web of Science, seleccionando 33 estudios para su análisis. Debido a la diversidad metodológica encontrada, los resultados fueron analizados mediante una síntesis narrativa. Los hallazgos muestran que el mindfulness se asocia principalmente con mejoras en la atención consciente y la regulación emocional, mientras que las estrategias pedagógicas en EF favorecen la empatía, la cooperación, las conductas prosociales y la resolución de conflictos. La evidencia sugiere que ambos enfoques pueden complementarse, ya que las habilidades personales fortalecidas mediante el mindfulness pueden ponerse en práctica y reforzarse a través de experiencias motrices y sociales desarrolladas en EF. La evidencia indica que la integración de estas estrategias puede contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, las conclusiones deben interpretarse con prudencia debido a limitaciones como el uso frecuente de autoinformes, los tamaños muestrales reducidos y la escasez de estudios con seguimiento a largo plazo. En este contexto, el estudio aporta una perspectiva integradora y propone una base conceptual para el diseño de intervenciones educativas, incluyendo una unidad didáctica fundamentada en evidencia para su aplicación en entornos escolares.

Palabras clave: adolescencia; convivencia escolar; conducta prosocial; desarrollo socioemocional; educación física; mindfulness.

Citar Como: Mindfulness y estrategias motrices en Educación Física para el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar: una revisión sistemática. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.118

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

This study examines the relationship between mindfulness-based interventions and pedagogical strategies in Physical Education (PE), as well as their contribution to socio-emotional development and school climate among children and adolescents. To this end, a systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines using the Scopus and Web of Science databases, resulting in the selection of 33 studies for analysis. Due to the methodological diversity identified across the studies, the findings were analyzed through a narrative synthesis. The results indicate that mindfulness is primarily associated with improvements in present-moment awareness and emotional regulation, whereas pedagogical strategies in PE promote empathy, cooperation, prosocial behaviors, and conflict resolution. The evidence suggests that these two approaches can complement each other, as the personal skills strengthened through mindfulness can be applied and reinforced through movement-based and social experiences developed within PE settings. Furthermore, the findings indicate that integrating these strategies may contribute to improving school climate and fostering students' holistic development. Nevertheless, the conclusions should be interpreted with caution due to limitations such as the frequent use of self-report measures, small sample sizes, and the limited number of studies incorporating long-term follow-up assessments. In this context, the study offers an integrative perspective and proposes a conceptual framework for the design of educational interventions, including an evidence-based teaching unit for implementation in school settings.

Keywords: adolescence; school climate; prosocial behavior; socioemotional development; physical education; mindfulness.

Introducción

La convivencia escolar es un eje prioritario en la investigación educativa en población infanto-adolescente escolarizada, etapa marcada por cambios emocionales, cognitivos y sociales que influyen en la regulación conductual y las interacciones interpersonales. En este periodo las dificultades en la autorregulación emocional, la impulsividad y la gestión de conflictos afectan el bienestar psicológico y social, incidiendo en el clima escolar, lo que exige propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo integral (Benítez-Sillero et al., 2022).

A nivel internacional se puede observar una aprobación generalizada en torno al papel del aprendizaje socioemocional (SEL) como herramienta clave para la prevención de la violencia escolar y la construcción de ambientes educativos de inclusión. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) resalta la importancia del fortalecimiento de habilidades emocionales, sociales e interpersonales, mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) nos orienta a la enseñanza de estas competencias para mejorar aspectos convivenciales en los entornos educativos, lo que refuerza la necesidad de diseñar intervenciones sustentadas en estudios científicos que puedan ponerse en práctica y validarse en contextos reales.

En Colombia a través de la historia se han podido evidenciar diferentes problemáticas sociales como la violencia, la desigualdad, el desplazamiento forzado y el conflicto armado, situaciones que de cierta forma permean la escuela y la convivencia en las instituciones educativas. Esta realidad ha creado la necesidad de establecer estrategias normativas como las Leyes 1620 de 2013 y 2383 de 2024 que buscan promover el fortalecimiento del bienestar SEL, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la creación de espacios seguros, respetuosos y pacíficos (Congreso de la República de Colombia, 2024; Galeano, 2022; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015). Aun con esta normatividad de respaldo, en este contexto se sigue evidenciando la falta de programas y estrategias pedagógicas con fundamentación y comprobación científica.

En respuesta a esta problemática, la Educación Física (EF) demuestra ser una herramienta educativa que contribuye al fortalecimiento de las competencias SEL, ideal para crear situaciones de interacción social, cooperación y resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, la literatura científica nos demuestra que esta por sí sola no es suficiente para alcanzar logros en la convivencia escolar, sino que debe ser reforzada por la intencionalidad pedagógica, la acción mediadora del docente, y los enfoques didácticos que acompañan las prácticas educativas. Como complemento a estos hallazgos, las investigaciones recientes dan a conocer que los programas basados en procesos pedagógicos planificados muestran mejores resultados que las metodologías tradicionales, entre ellos se destacan propuestas como el Teaching Personal and Social

Responsibility (TPSR), la Educación Deportiva (Sport Education, SE), la praxiología motriz, el aprendizaje cooperativo (AC) y el Aprendizaje-Servicio (ApS), que se caracterizan por lograr mejoras en la empatía, la conciencia social, la autorregulación emocional y el pensamiento moral cuando hay inmersos en las prácticas procesos estructurados de reflexión (Benítez-Sillero et al., 2022; García-García et al., 2020; Jadwiszczak et al., 2025; Rivera-Pérez et al., 2020).

La adolescencia, desde una mirada neuroeducativa, se caracteriza por ser una etapa de alta plasticidad cerebral en la que existe un desequilibrio entre los sistemas encargados del procesamiento emocional y los relacionados con el control ejecutivo. Esta diferencia en el desarrollo cerebral hace que las formas de respuesta estén influenciadas por la impulsividad, lo que podría limitar las conductas conscientes ante situaciones de estrés (Bresciani, 2017). En este proceso de desarrollo, la regulación de las emociones depende de la relación entre la reacción rápida de la amígdala y la toma de decisiones que se produce en la corteza prefrontal, lo que podría ser potenciado por medio de experiencias pedagógicas que enfaticen en la atención consciente a sensaciones, pensamientos o acciones y la reflexión crítica de estos procesos internos (Martí et al., 2016). Como complemento, diversas investigaciones relacionan el mindfulness con el fortalecimiento de la atención y la capacidad para regular las respuestas emocionales (Goleman, 2013; Kaunhoven & Dorjee, 2017).

Los programas de intervención en mindfulness se han relacionado con cambios positivos en la autorregulación, el reconocimiento de los pensamientos, emociones y reacciones y el bienestar psicológico en estudiantes, cuando son implementados de forma continua y con objetivos claros (Delgado-Suárez et al., 2021). Sin embargo, la evidencia también muestra que las prácticas de mindfulness independientes no contribuyen directamente a la convivencia escolar, por lo que dependen de otras estrategias complementarias que potencien su impacto. Este resultado de la investigación permite entender la importancia de integrar estrategias educativas que involucren el cuerpo, el movimiento y las relaciones interpersonales, dirigidas a promover la convivencia, el trabajo colaborativo y aprendizajes vinculados al contexto.

Estudios actuales han encontrado resultados positivos en la integración de estrategias motrices planificadas y prácticas de mindfulness, evidenciando beneficios en la autorregulación emocional, la disminución de comportamientos agresivos y el mejoramiento de la convivencia escolar. Desde esta mirada, la revisión sistemática de Tapullima et al. (2024) enfatiza que las intervenciones que combinan juegos de cooperación-oposición con estrategias que refuerzan la inteligencia emocional (IE) y las conductas prosociales, pueden generar mayores beneficios tanto en el desarrollo de las competencias SEL como en la asertividad de las relaciones sociales dentro de las instituciones educativas.

De manera global se identifica un crecimiento de investigaciones acerca del mindfulness y de estrategias motrices desde la EF; estas estrategias son abordadas de forma independiente o con énfasis en el sector de la salud o la psicología, lo que dificulta la integración y el desarrollo de propuestas pedagógicas pertinentes que permitan su implementación en los contextos educativos. Además, los estudios encontrados presentan limitaciones relacionadas con la homogeneización de los componentes metodológicos, la duración variada de las sesiones de intervención, los múltiples instrumentos de evaluación y dificultades en la integración entre la teoría y la práctica.

La presente revisión sistemática analiza la evidencia existente sobre mindfulness y estrategias motrices en educación, evitando estudiarlas de forma separada como comúnmente se hace en la literatura científica, para abordarlas de una manera integral y complementaria, con el propósito de analizar y comprender los resultados que generan estas estrategias, los métodos de enseñanza que se emplean y las condiciones necesarias para su correcta aplicación en los contextos educativos. Además, estudia la conexión existente con el desarrollo emocional, los métodos de enseñanza en la EF más efectivos para la convivencia escolar y los principios que permiten la orientación e integración pedagógica.

De manera complementaria, se analizan las metodologías utilizadas en las intervenciones, lo que permite identificar elementos comunes, dificultades y principios pedagógicos relevantes para futuras investigaciones. Este análisis busca aportar conocimientos útiles que permitan articular el manejo de las emociones con experiencias corporales en situaciones de interacción social, que faciliten establecer bases investigativas para el diseño de programas educativos validados científicamente y orientados al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Materiales y métodos

Diseño del estudio

Esta investigación se desarrolló mediante la metodología de revisión sistemática, la cual permitió explicar los resultados de forma organizada, reuniendo la evidencia científica más relevante y exponiendo los hallazgos mediante una descripción organizada y analítica. Se utilizó PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page

et al., 2021) para garantizar la transparencia, la coherencia y el rigor metodológico. Con el fin de posibilitar la reproducción del estudio siguiendo el mismo método, el plan de investigación fue registrado previamente en PROSPERO (CRD420261339561).

La búsqueda se centró en investigaciones basadas en evidencia científica, con énfasis en intervenciones de mindfulness y estrategias pedagógicas motrices en educación, priorizando competencias SEL como la autorregulación, la empatía, la prosocialidad y la convivencia escolar en población infanto-adolescente. Debido a que se encontró una amplia variedad en los métodos utilizados en las investigaciones, en cuanto a formas de diseño, características de las personas participantes, duración de las intervenciones y herramientas de evaluación, no fue posible realizar un metaanálisis, por lo que se compararon, describieron y explicaron los resultados utilizando un análisis descriptivo como la mejor opción según las normas científicas.

Fuentes de información y periodo de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo entre noviembre de 2025 y marzo de 2026 en las bases de datos Scopus y Web of Science (Core Collection), seleccionadas por su cobertura de literatura científica internacional de alto impacto en educación, psicología y ciencias del deporte. Se incluyeron artículos revisados por pares publicados entre enero de 2015 y marzo de 2026, sin restricción de idioma. La búsqueda se realizó en los campos de título, resumen y palabras clave con el fin de maximizar la sensibilidad en la identificación de estudios relevantes.

Estrategia de búsqueda y selección de estudios

La estrategia de búsqueda se diseñó para identificar evidencia empírica sobre la relación entre mindfulness, EF y variables SEL en población infanto-adolescente escolarizada, mediante el uso de ecuaciones estructuradas que combinaron términos clave con operadores booleanos (AND, OR), aplicadas en diferentes bases de datos. Se desarrollaron dos estrategias complementarias: una centrada en mindfulness en contextos educativos (mindfulness, mindfulness-based intervention, meditation) combinada con términos de población, contexto y variables SEL, que arrojó 97 registros (Scopus = 28; Web of Science = 69); y otra orientada a estrategias motrices en EF (physical education, adolescents, empathy, self-regulation, prosociality), que identificó 443 registros (Web of Science = 226; Scopus = 217). En total, se recuperaron 540 registros.

Con el fin de garantizar la reproducibilidad del estudio, se presentan a continuación las ecuaciones de búsqueda empleadas de forma literal:

Search equation 1: Mindfulness in education.

(mindfulness OR "mindfulness-based intervention" OR meditation) AND (adolescent* OR teenager* OR youth) AND (school OR education OR "school context") AND (emotion* OR empathy OR prosocial OR "emotional regulation")

Search equation 2: Physical Education and socio-emotional development.

physical education AND adolescents AND (school OR education) AND (empathy OR self-regulation OR prosociality)

Estas ecuaciones fueron aplicadas en las bases de datos Scopus y Web of Science (Core Collection), manteniendo su estructura y términos originales.

El proceso de selección siguió las fases PRISMA de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Tras eliminar 6 duplicados, se evaluaron 534 registros mediante títulos y resúmenes, excluyéndose 480 por no cumplir los criterios de inclusión (población no escolar, ausencia de intervención educativa, enfoque clínico o falta de variables SEL). Se revisaron 54 textos completos, de los cuales 21 fueron excluidos por insuficiente rigor metodológico, falta de medición de variables relevantes o escasa pertinencia educativa. Finalmente, 33 estudios fueron incluidos en la síntesis cualitativa (13 sobre mindfulness y 20 sobre estrategias motrices en EF).

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios empíricos publicados en revistas científicas revisadas por pares, centrados en intervenciones educativas en contextos escolares con población infanto-adolescente (aproximadamente entre 7 y 19 años), en coherencia con el alcance real de la evidencia disponible. Asimismo, los estudios debían evaluar variables SEL relevantes, tales como regulación emocional, empatía, prosocialidad o convivencia escolar. Se excluyeron investigaciones de carácter clínico o terapéutico, estudios con población exclusivamente adulta o universitaria, así como editoriales, comentarios académicos y trabajos que no abordaran variables alineadas con el objetivo de la revisión.

Evaluación de la calidad metodológica

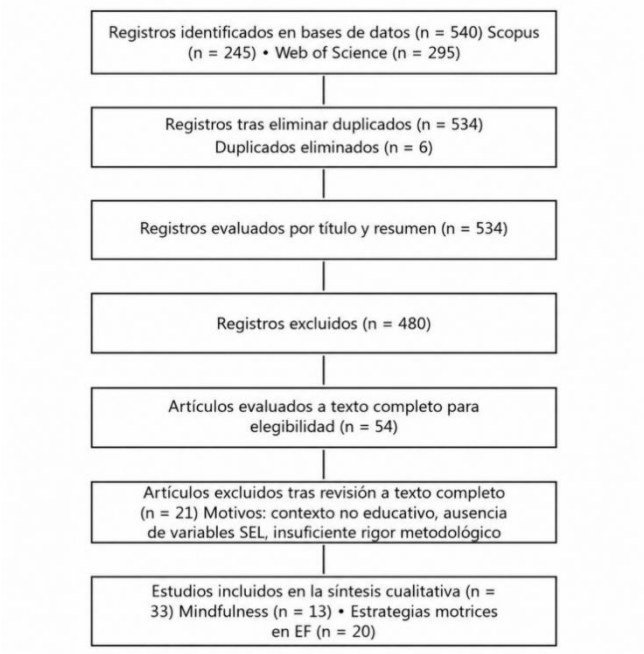
La calidad metodológica de los estudios incluidos se evaluó considerando criterios ampliamente utilizados en revisiones sistemáticas en ciencias sociales, tales como la claridad del diseño de investigación, el tamaño muestral, la validez y fiabilidad de los instrumentos y la coherencia entre objetivos, metodología y resultados, así como la identificación de posibles fuentes de sesgo. Esta evaluación se realizó de manera independiente con

el objetivo de determinar el nivel de rigor metodológico y su pertinencia para la síntesis final.

Síntesis de los datos

Dada la diversidad de los estudios incluidos, en cuanto a diseños, características muestrales, tipos de intervención e instrumentos de evaluación, se optó por una síntesis de carácter narrativo para la integración de los resultados. Este enfoque permitió reconocer regularidades en las intervenciones analizadas, las variables SEL consideradas, los enfoques pedagógicos aplicados y los efectos más consistentes reportados en la literatura, favoreciendo una lectura comparativa y contextualizada de la evidencia. El proceso de identificación, selección, evaluación de elegibilidad e inclusión de los estudios se detalla en la Figura 1, de acuerdo con los lineamientos establecidos por PRISMA 2020.

Figura 1 Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios



Resultados Mindfulness

El análisis conjunto de los estudios permite identificar una convergencia teórica y empírica consistente en torno al papel del mindfulness en la regulación de procesos autorregulatorios en población infanto-adolescente escolarizada. Más allá de resultados aislados, la evidencia apunta a un patrón relativamente estable: en términos neurocognitivos, su efectividad se relaciona con el fortalecimiento de mecanismos de control top-down (de arriba hacia abajo), asociados al córtex prefrontal, y con la modulación de respuestas emocionales bottom-up (de abajo hacia arriba), vinculadas a estructuras como la amígdala y la ínsula (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Sharma & Dutt, 2025). El cerebro va modificando la forma en que funciona para responder mejor a las diferentes situaciones de conflicto, este proceso es más significativo en estas etapas de alta plasticidad cerebral, en donde la interacción entre las emociones y el control ejecutivo va modificando los patrones de respuesta desde formas impulsivas o automáticas hacia respuestas donde se controlan las emociones y los comportamientos de forma más consciente (Sanger & Dorjee, 2015).

Teniendo en cuenta tanto los procesos psicológicos como los educativos, los resultados encontrados en las investigaciones se centran en la capacidad para mantener la concentración y el desarrollo de la conciencia emocional. Aunque los hallazgos analizados varían, la evidencia encontrada en revisiones y estudios experimentales permite identificar que las habilidades de los estudiantes para concentrarse y comprender mejor sus emociones y pensamientos mejoran después de participar en programas de mindfulness (Crescentini et al., 2016; Filipe et al., 2021; Flook et al., 2025; Pickerell et al., 2023). Los estudios cerebrales también respaldan estos resultados al mostrar los cambios en ciertas respuestas cerebrales relacionadas con la atención y la regulación emocional, por medio de los ERP (potenciales relacionados con eventos), vinculados con el control cognitivo, el reconocimiento de errores y las respuestas emocionales (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Nguyen & Dorjee, 2022).

Los estudios encontrados hacen posible identificar una conexión en donde el mejoramiento de la conciencia sobre los pensamientos, emociones o sensaciones es una base para mejorar la regulación emocional. Este proceso se vincula con el desarrollo de habilidades SEL como la empatía y la conducta prosocial, las cuales inciden en la convivencia escolar. Los procesos educativos y emocionales no funcionan por separado sino como elementos que se desarrollan y fortalecen mutuamente, creciendo e interactuando de forma continua dentro del contexto educativo.

Al revisar los resultados se pueden observar algunas diferencias que manifiestan que el mindfulness no produce beneficios en todas las situaciones y se debe analizar críticamente, sobre todo en las posibles diferencias entre el equilibrio emocional y los resultados escolares. Si bien la evidencia respalda la reducción de la ansiedad, el estrés y la sintomatología depresiva (McKeering & Hwang, 2019), algunos estudios de carácter correlacional indican que niveles elevados de mindfulness disposicional no se asocian necesariamente con mejoras directas en el bienestar subjetivo ni en el desempeño académico (Vieira & Faria, 2024). Esta diferencia sugiere que no es lo mismo el mindfulness como práctica inducida que como una característica propia del individuo, lo cual tiene implicaciones importantes en la interpretación de los resultados.

Un tema importante para analizar es la duración de las intervenciones y cómo influyen en los resultados. Algunos autores argumentan que los cambios más importantes requieren procesos de duración prolongada (Kaunhoven & Dorjee, 2017), mientras que otros estudios de metaanálisis recientes evidencian que programas de corta duración pueden incluso generar mejores beneficios en población escolar (Pickerell et al., 2023). Estos hallazgos sugieren la necesidad de revisar aspectos metodológicos, dado que variables como la motivación, la adherencia o el desgaste por intervenciones prolongadas podrían afectar los resultados.

En la literatura, la inteligencia emocional (IE) se identifica como un factor mediador relevante. Mientras algunos trabajos plantean que el mindfulness influye de manera directa en el bienestar, otros sugieren que este efecto se produce, al menos en parte, a través del desarrollo de competencias SEL. En este sentido, se distingue entre dimensiones intrapersonales, vinculadas a la autorregulación, y dimensiones interpersonales, relacionadas con la empatía y las habilidades sociales (Rodríguez-Ledo et al., 2018; Vieira & Faria, 2024). Esta mediación introduce mayor complejidad en el modelo explicativo y refuerza la necesidad de adoptar enfoques integradores.

Desde el punto de vista metodológico, se aprecia un avance progresivo hacia diseños más complejos que integran biomarcadores neurofisiológicos junto con enfoques experimentales, lo que permite evaluar los efectos del mindfulness con mayor objetividad, superando las limitaciones asociadas al uso exclusivo de autoinformes. Estudios recientes destacan cambios en redes como la red neuronal por defecto (DMN), la ínsula y regiones prefrontales, asociados a menor rumiación y mayor estabilidad emocional (Celen et al., 2024; Sharma & Dutt, 2025). Sin embargo, persiste una dependencia significativa de medidas subjetivas, lo que limita la triangulación de resultados.

De forma transversal, los estudios coinciden en cuatro pilares estructurales: (1) el papel central de los mecanismos de autorregulación top-down y bottom-up; (2) la distinción entre mindfulness como estado y como rasgo; (3) la relevancia del contexto escolar como entorno de intervención universal y preventiva; y (4) el creciente uso de indicadores neurocognitivos como evidencia objetiva del cambio. Además, la identificación de factores que influyen e intervienen en estos procesos, como la salud mental, la conciencia de las emociones y las relaciones interpersonales, permite reconocer que todos ellos actúan como intermediarios para la consecución de efectos positivos hacia el equilibrio emocional y la adaptabilidad social.

El análisis realizado permite identificar aspectos con poca evidencia científica, entre ellos se encuentra la falta de evidencia concluyente sobre los beneficios a largo plazo o cambios que se mantengan en el tiempo, la falta de confirmación en el rendimiento académico y la limitada comprensión del papel que juega el contexto en los hallazgos. Aunque se pueden observar resultados positivos, especialmente relacionados con la autorregulación, la reducción del estrés y el malestar psicológico, los beneficios no dependen únicamente del mindfulness, sino también de las características personales, la duración, la metodología, las condiciones de aplicación y el contexto donde se desarrollan. Lo anterior sugiere que el mindfulness no funciona de la misma manera en todos los casos ni en todas las poblaciones.

Resultados Educación Física

El análisis de los estudios revisados nos indica que la EF puede ser una importante herramienta para la promoción de la convivencia escolar en población infanto-adolescente, lo fundamental es que las prácticas motrices sean planificadas desde enfoques pedagógicos intencionales y con una organización y orientación al desarrollo SEL. Los hallazgos coinciden en que la EF no es un espacio libre de influencias, sino un entorno social que genera interacciones interpersonales, donde aparecen conflictos y situaciones de regulación emocional, lo que requiere prestar atención a cómo orientar esta regulación, con conciencia pedagógica, de forma que estas situaciones puedan transformarse en oportunidades de aprendizaje convivencial.

Desde esta mirada, los estudios permiten identificar que la práctica de actividad física en sí no garantiza la generación de actitudes prosociales o la disminución de conflictos, por lo que sus beneficios están directamente relacionados con la didáctica, el ambiente educativo que se genere y la orientación del profesorado en la mediación pedagógica. De igual manera, observando diferencias y similitudes entre los estudios, se encuentran resultados contradictorios, investigaciones de gran escala asocian la práctica del ejercicio físico con efectos positivos como la prosocialidad, influenciados por la salud física y mental y la calidad de las relaciones sociales (Guo et al., 2025; Wan et al., 2021), por otro lado, investigaciones hechas en contextos escolares muestran que las prácticas físicas no garantizan automáticamente mejores comportamientos sociales e incluso pueden generar resultados negativos.

En particular, Méndez et al. (2019) reportan mayores niveles de agresividad en estudiantes con mayor frecuencia de práctica física, especialmente en varones, lo que cuestiona la concepción tradicional del ejercicio como factor protector y sugiere que su efecto depende críticamente de las condiciones pedagógicas de

implementación, tal como confirma la revisión de Rusillo-Magdaleno et al. (2024). Esta divergencia indica que el ejercicio físico actúa como una condición facilitadora, pero no como un mecanismo causal autónomo.

En este marco, la literatura sitúa la mediación docente como el principal determinante del impacto SEL. De manera consistente, los estudios destacan que factores como la retroalimentación con enfoque empático, la promoción de la autonomía y la planificación intencional de las experiencias motrices resultan determinantes para comprender las diferencias en los resultados obtenidos (Benítez-Sillero et al., 2022; Shima & Suzuki, 2024). Se puede identificar la gran importancia que tiene el rol del profesor, esto se puede apreciar cuando dos contextos aparentemente similares pueden generar efectos contradictorios, lo que sugiere que los cambios actitudinales no dependen tanto de las características de los ejercicios físicos, sino de la programación, sus objetivos, el ambiente, la orientación, el acompañamiento y la intención pedagógica.

A partir de este análisis podemos visualizar cómo la EF pone en funcionamiento y desarrolla procesos SEL, a la vez que facilita su transferencia a diversos espacios como el aula, la familia y otros contextos sociales. Aquí las actividades físicas orientadas y guiadas favorecen el desarrollo del control emocional, mejoran las acciones y las relaciones con los otros y potencian la empatía y la conducta prosocial, que finalmente contribuyen a la convivencia escolar.

Se identifica un factor clave de discusión entre la competitividad y la cooperación en la EF. Los estudios analizados muestran que las pedagogías tradicionales que se centran en los juegos competitivos podrían intensificar situaciones de agresividad y exclusión si no existe una orientación pedagógica hacia la regulación de normas, el manejo de conflictos, la promoción del respeto y la orientación emocional (Méndez et al., 2019). Sin embargo, esta relación no es unívoca ni directa. Tal como señalan Benítez-Sillero et al. (2022), la competición también puede contribuir al desarrollo de la empatía y la regulación emocional cuando se organiza desde lógicas cooperativas y objetivos compartidos. En este sentido, la aparente contradicción se comprende mejor al atender a la lógica interna de la tarea motriz: no es la competición en sí misma la que define sus efectos, sino la manera en que se estructura pedagógicamente, el tipo de interacción que promueve y los espacios de reflexión que la acompañan.

En relación con ello, los estudios basados en praxiología motriz aportan un marco explicativo sólido al situar el conflicto como un elemento inherente y potencialmente formativo. Sáez de Ocáriz Granja et al. (2018) evidencian que los juegos cooperativos generan conflictividad motriz que, lejos de ser disfuncional, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje cuando es mediada pedagógicamente mediante la modificación de reglas, roles y dinámicas. En la misma línea, Rillo-Albert et al. (2021) muestran que los modelos de cooperación-oposición, integrados en propuestas como el modelo GIAM (Modelo de Gestión Integral de la Acción Motriz), permiten transformar progresivamente la intensidad del conflicto y las emociones negativas en procesos de autorregulación y bienestar relacional. Estos hallazgos consolidan la idea de la EF como un espacio de aprendizaje situado donde el conflicto no se elimina, sino que se resignifica pedagógicamente.

La evidencia más robusta se concentra en los modelos pedagógicos estructurados, especialmente el TPSR. Los estudios cuasi-experimentales muestran que su implementación previene conductas antisociales y mejora la responsabilidad y la competencia percibida (García-García et al., 2020; Ochoa-Ávalos et al., 2025), resultados respaldados por metaanálisis que evidencian efectos positivos consistentes sobre empatía, conducta prosocial y reducción de comportamientos problemáticos (Aygun et al., 2024; Bronikowska et al., 2024; Jadwiszczak et al., 2025). Al contrastar los resultados, se identifica una tensión relevante relacionada con la autonomía del alumnado. Aunque la mayoría de investigaciones subrayan el empoderamiento como un mecanismo clave, Ochoa-Ávalos et al. (2025) reportan en algunos contextos una disminución de la autonomía junto con un incremento del aburrimiento. Este hallazgo sugiere que la efectividad del modelo no es homogénea, sino que está condicionada por su grado de flexibilidad, las características del alumnado y las condiciones concretas en las que se implementa.

De manera complementaria, enfoques experienciales como el Aprendizaje-Servicio (ApS) muestran efectos consistentes en variables como la empatía, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Hoyo-Guillot et al., 2025; Ruiz-Montero et al., 2025), especialmente cuando favorecen la aplicación de los aprendizajes en contextos reales. Los estudios hablan de la importancia de mantener como objetivo presente en todo el proceso educativo la capacidad de aplicar y transferir los aprendizajes en estos espacios de intervención a la vida en sociedad. Es aquí donde la EF adquiere mayor valor para la formación integral, si logra relacionar las actividades físicas con experiencias reales de convivencia. La danza, el teatro, la expresión corporal, los juegos cooperativos y las actividades recreativas colectivas ayudan a fortalecer las relaciones

interpersonales, la autoestima y el pensamiento crítico, reforzando así el valor educativo y convivencial de los enfoques no tradicionales (Casado Sánchez, 2026; Gilbert et al., 2024).

Desde una visión analítica, los estudios identifican factores que ayudan a explicar cómo la EF influye en la convivencia escolar, donde la empatía es considerada uno de los factores más importantes al conectar las experiencias físicas y sociales vividas en la clase de EF con comportamientos positivos hacia los demás (Benítez-Sillero et al., 2022; Shima & Suzuki, 2024; Tang et al., 2025). De igual forma, otras variables como la salud mental, el autoconcepto y la calidad de las relaciones interpersonales funcionan como procesos intermedios que facilitan el paso de la práctica física hacia resultados SEL (Bronikowska et al., 2024; Guo et al., 2025; Wan et al., 2021). Este conjunto de evidencias sugiere un modelo explicativo en el que la EF no produce efectos directos, sino que actúa a través de cadenas de mediación psicosocial.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, se observa una evolución desde estudios descriptivos hacia diseños cuasi-experimentales con pretest y postest, así como la incorporación progresiva de análisis de mediación. Sin embargo, persisten limitaciones relevantes, como la dependencia de autoinformes y la tensión entre estudios de gran escala, con alta potencia estadística pero menor profundidad contextual (Guo et al., 2025; Wan et al., 2021), y estudios de carácter más cualitativo centrados en la interacción motriz, con mayor riqueza interpretativa pero menor generalización (Rillo-Albert et al., 2021; Sáez de Ocáriz Granja et al., 2018).

En síntesis, la evidencia revisada muestra que la EF no previene automáticamente los problemas convivenciales; su impacto depende de una ingeniería pedagógica que articule intencionalidad educativa, mediación docente y diseño de experiencias motrices. Cuando estos elementos convergen, especialmente mediante modelos estructurados, metodologías cooperativas y enfoques experienciales, la EF se consolida como un espacio estratégico para el desarrollo SEL y la mejora de la convivencia escolar, no por la práctica motriz en sí misma, sino por su capacidad para generar experiencias relacionales significativas y transferibles a la vida cotidiana.

Con el fin de sistematizar las características metodológicas, los enfoques pedagógicos y los principales resultados de los estudios analizados, la Tabla 1 presenta una síntesis comparativa de la evidencia incluida en la revisión. En ella se diferencian intervenciones basadas en mindfulness (A) y estrategias pedagógicas motrices en EF (B) en población infanto-adolescente escolarizada, respondiendo a un criterio analítico que permite distinguir y, simultáneamente, comparar dos líneas de intervención con lógicas de acción complementarias: una centrada en procesos intrapersonales y otra en dinámicas interpersonales y contextuales.

La tabla integra variables contextuales (autoría, país), diseño metodológico, características muestrales y tipo de intervención o enfoque pedagógico. La columna de resultados sintetiza los efectos principales incorporando su carácter condicional, contextual y mediado, evitando simplificaciones lineales, mientras que el nivel de evidencia se establece en función del rigor metodológico y la robustez de los diseños. En conjunto, esta organización permite identificar patrones consistentes, tensiones entre estudios y diferencias en los mecanismos de acción, evidenciando cómo el mindfulness incide prioritariamente en la autorregulación atencional y emocional, mientras que las estrategias en EF operan en contextos relacionales que activan, modulan y favorecen la transferencia de estos procesos hacia la convivencia escolar.

Con el fin de garantizar la claridad expositiva y la coherencia terminológica, se homogeneiza el uso de siglas y abreviaturas empleadas a lo largo del manuscrito y en la Tabla 1. En este sentido, EF corresponde a Educación Física; TPSR corresponde a Teaching Personal and Social Responsibility; ApS a Aprendizaje-Servicio; GIAM a Modelo de Gestión Integral de la Acción Motriz; ERP a potenciales relacionados con eventos; DMN a red neuronal por defecto; SE a Educación Deportiva (Sport Education); SEL a aprendizaje socioemocional; AC a Aprendizaje Cooperativo; e IE a inteligencia emocional. A partir de este punto, dichas siglas se emplean de manera consistente en todo el documento.

Tabla 1 Características de los estudios incluidos

A. Intervenciones basadas en mindfulness

Autor / Año	País	Diseño del estudio	Participantes	Intervención / enfoque	Resultados principales	Evidencia
Kaunhoven & Dorjee (2017)	Multipaís	Revisión integradora neurocognitiva	Niños 7–12 años	Mindfulness escolar (marco neurocognitivo)	Mejora consistente de la autorregulación y el control atencional, con respaldo en biomarcadores ERP (N2, P3b) asociados al control cognitivo	Moderada
Rodríguez-Ledo et al. (2018)	España	Cuasi-experimental + correlacional	156 adolescentes 11–14 años	Programa SEA (programa de educación emocional y mindfulness)	Incremento significativo de la IE y la conciencia corporal, evidenciando integración entre regulación emocional y percepción kinestésica	Moderada
Sharma & Dutt (2025)	Multipaís	Revisión integradora neurobiológica	Adolescentes	Mindfulness y bienestar (hedónico/eudaimónico)	Activación de redes prefrontales y modulación de sistemas emocionales, con reducción de la dominancia de la DMN y mejor equilibrio top-down/bottom-up	Moderada
Pickerell et al. (2023)	Multipaís	Revisión sistemática + metaanálisis	30 estudios	Intervenciones basadas en mindfulness	Efectos positivos moderados en conciencia emocional y reducción de sintomatología depresiva, especialmente en población infantil	Alta
Sanger & Dorjee (2015)	Multipaís	Revisión narrativa neurodesarrollista	Adolescentes	Mindfulness + ERP	Evidencia de cambios neurofuncionales en atención y regulación emocional durante etapas de alta plasticidad cerebral	Baja–Moderada
Nguyen & Dorjee (2022)	Vietnam	Ensayo controlado aleatorizado + ERP	171 niños (7–11 años)	Currículo escolar de mindfulness (18 semanas)	Reducción de la reactividad emocional (LPP) y mayor procesamiento deliberado, con evidencia objetiva dependiente del contexto cultural	Alta
Filipe et al. (2021)	Multipaís	Revisión sistemática (PRISMA)	29 estudios	Técnicas específicas de mindfulness	Mejora consistente en atención y regulación emocional; impacto académico no concluyente y probablemente	Alta

					indirecto	
McKeering & Hwang (2019)	Multipaís	Revisión sistemática	13 estudios	Intervenciones de mindfulness en secundaria	Reducción consistente de ansiedad, estrés y depresión, con mayor efecto en variables negativas que positivas	Moderada
Celen et al. (2024)	Multipaís	Revisión sistemática fMRI	7 estudios	Mindfulness disposicional	Mayor conectividad en ínsula y regiones prefrontales, asociada a menor rumiación y mejor regulación emocional	Moderada
Gao et al. (2025)	Hong Kong	Experimental intra-sujetos (EEG)	28 adolescentes	Meditación mindfulness guiada	Optimización de la eficiencia y flexibilidad de redes neuronales durante la práctica	Baja–Moderada
Vieira & Faria (2024)	Portugal	Transversal mediacional	Adolescentes 15–17 años	Mindfulness disposicional	Relación con el bienestar condicionada por la IE como variable mediadora	Baja
Flook et al. (2025)	EE. UU.	Ensayo controlado aleatorizado	292 estudiantes 10–12 años	Programa escolar breve de mindfulness	Mejora en funciones ejecutivas y flexibilidad cognitiva, con impacto en competencias SEL	Alta
Crescentini et al. (2016)	Italia	Cuasi-experimental	31 niños 7–8 años	MOM (meditación mindfulness infantil)	Reducción de problemas de atención y mejora en autorregulación atencional en población infantil	Moderada

B. Estrategias pedagógicas motrices y Educación Física

Autor / Año	País	Diseño del estudio	Participantes	Estrategia pedagógica	Resultados principales	Evidencia
Méndez et al. (2019)	España	Transversal correlacional	1.248 estudiantes 11–18 años	Actividad física competitiva	Asociación con mayores niveles de agresividad, especialmente en varones; sin relación clara con victimización	Baja
Rivera-Pérez et al. (2020)	España	Ex post facto correlacional	1.332 estudiantes 10–20 años	AC	Relación positiva con la IE, aunque de carácter correlacional	Moderada
Ruiz-Montero et al. (2025)	España	Cuasi-experimental longitudinal	73 escolares 10–11 años	ApS intergeneracional	Mejora significativa en empatía, respeto y conductas prosociales mediante interacción con adultos mayores	Moderada
Hoyo-Guillot et al. (2025)	España	Cuasi-experimental longitudinal	112 adolescentes 12–14 años	ApS + modelos de responsabilidad	Incremento de la empatía y de la motivación intrínseca, asociado a experiencias con sentido social	Moderada

Sáez de Ocáriz Granja et al. (2018)	España	Observacional mixto	43 escolares 8–11 años	Juegos cooperativos (praxiología motriz)	Alta frecuencia de conflictos motores, principalmente verbales, interpretados como oportunidades de aprendizaje convivencial	Moderada
Rusillo-Magdaleno et al. (2024)	Multipaís	Revisión sistemática	30 estudios	Actividad física cooperativa	Evidencia consistente de reducción del bullying y mejora del clima social escolar bajo condiciones pedagógicas estructuradas	Alta
Casado Sánchez (2026)	España	Revisión sistemática	11 estudios	Expresión corporal cooperativa	Mejora de autoestima, motivación y cohesión grupal, con posibles efectos diferenciales según la tarea	Moderada
Ros-Morente et al. (2022)	España	Cuasi-experimental	194 deportistas 9–12 años	Educación emocional gamificada	Incremento del bienestar emocional y reducción leve del bullying percibido	Moderada
Rillo-Albert et al. (2021)	España	Cuasi-experimental	222 adolescentes 14–16 años	Modelo GIAM y juegos tradicionales	Reducción de conflictos interpersonales y de la intensidad emocional negativa mediante mediación reflexiva	Moderada
García-García et al. (2020)	España	Cuasi-experimental longitudinal	57 estudiantes 11–14 años	TPSR	Disminución de conductas antisociales, con evidencia de mayor eficacia en intervenciones sostenidas	Moderada
Shima & Suzuki (2024)	Japón	Cuasi-experimental pretest–postest	60 adolescentes 12–13 años	Feedback docente intencional	Mejora de la empatía cognitiva, dependiente del tipo de retroalimentación docente	Baja–Moderada
Gilbert et al. (2024)	EE. UU.	Métodos mixtos	2.349 jóvenes 12–18 años	Teatro foro participativo	Mejora en la resolución pacífica de conflictos mediante reflexión y participación activa	Moderada
Ochoa-Ávalos et al. (2025)	México	Cuasi-experimental	158 adolescentes	TPSR	Incremento de la responsabilidad personal y social, con posibles efectos negativos en autonomía si la implementación no es progresiva	Moderada
Wan et al. (2021)	China	Transversal correlacional	7.666 estudiantes 11–12 años	Ejercicio físico estructurado	Asociación positiva con la conducta prosocial, mediada por la salud física y mental	Baja

Aygun et al. (2024)	Multipaís	Revisión sistemática + metaanálisis	19 estudios	TPSR	Efecto positivo significativo en variables SEL (empatía y prosocialidad) con tamaño de efecto moderado	Alta
Guo et al. (2025)	China	Experimental con mediación	7.605 adolescentes	Ejercicio físico sistemático	Incremento de empatía y prosocialidad mediado por la calidad de las relaciones sociales y la salud integral	Moderada–Alta
Tang et al. (2025)	China	Experimental	90 adolescentes	Deporte de equipo con valores	Mejora de la empatía y de las relaciones sociales en contextos estructurados por valores	Moderada
Benítez-Sillero et al. (2022)	España	Transversal correlacional	727 adolescentes	Actividad física organizada y expresiva	Mayor empatía asociada a actividades expresivas frente a deportes competitivos	Baja
Jadwiszczak et al. (2025)	Multipaís	Revisión sistemática	44 estudios	TPSR, SE, SEL, ApS	Desarrollo moral y social consistente, condicionado por la intencionalidad pedagógica	Alta
Bronikowska et al. (2024)	Multipaís	Revisión sistemática	24 estudios	TPSR, AC, SE	Mejora de la competencia social y moral en modelos pedagógicos estructurados	Alta

Calidad metodológica y riesgo de sesgo de los estudios incluidos

El análisis conjunto de los 33 estudios evidencia una heterogeneidad metodológica significativa, con un predominio de evidencia de alta calidad y bajo riesgo de sesgo en revisiones sistemáticas y metaanálisis (Aygun et al., 2024; Bronikowska et al., 2024; Filipe et al., 2021; Jadwiszczak et al., 2025; Pickerell et al., 2023; Rusillo-Magdaleno et al., 2024), así como en algunos ensayos controlados aleatorizados con medidas objetivas (Flook et al., 2025).

No obstante, una proporción relevante de estudios presenta riesgo de sesgo moderado, especialmente en diseños cuasiexperimentales y estudios de panel (Celen et al., 2024; Gao et al., 2025; García-García et al., 2020; Guo et al., 2025; Hoyo-Guillot et al., 2025; Kaunhoven & Dorjee, 2017; McKeering & Hwang, 2019; Nguyen & Dorjee, 2022; Ochoa-Ávalos et al., 2025; Rillo-Albert et al., 2021; Ros-Morente et al., 2022; Ruiz-Montero et al., 2025; Sáez de Ocáriz Granja et al., 2018; Sanger & Dorjee, 2015; Sharma & Dutt, 2025; Tang et al., 2025).

Asimismo, se identifican estudios con riesgo de sesgo alto o moderado-alto, principalmente de carácter transversal, ex post facto o con muestras reducidas (Benítez-Sillero et al., 2022; Crescentini et al., 2016; Gilbert et al., 2024; Méndez et al., 2019; Rivera-Pérez et al., 2020; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Shima & Suzuki, 2024; Vieira & Faria, 2024; Wan et al., 2021), lo que limita la inferencia causal y la generalización de los resultados.

De forma transversal, las principales fuentes de sesgo identificadas incluyen la dependencia de autoinformes susceptibles a deseabilidad social (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Vieira & Faria, 2024), la ausencia de aleatorización individual y el uso de diseños por conglomerados en contextos escolares (Nguyen & Dorjee, 2022), los tamaños muestrales reducidos y la baja representatividad (García-García et al., 2020; Shima & Suzuki, 2024), así como limitaciones en el cegamiento y la fidelidad de implementación (Filipe et al., 2021; Pickerell et al., 2023).

No obstante, la evidencia muestra como fortaleza la utilización generalizada de instrumentos validados y consistentes, junto con una creciente incorporación de medidas objetivas neurocognitivas (Flook et al., 2025; Gao et al., 2025), lo que contribuye a mitigar el sesgo de

medición. En conjunto, pese a las limitaciones metodológicas identificadas, la convergencia de resultados entre estudios de alta calidad respalda un nivel de confianza moderado en la evidencia, suficiente para sustentar propuestas pedagógicas en población infanto-adolescente escolarizada, aunque se requiere avanzar hacia diseños experimentales más robustos, multimétodo y con seguimiento longitudinal.

Discusión

Los análisis de los datos encontrados en las investigaciones resaltan que las actividades físicas organizadas pedagógicamente desde la clase de EF y las prácticas en mindfulness podrían ser herramientas pedagógicas importantes para potenciar las competencias SEL relacionadas con la convivencia escolar. Aun así, los hallazgos destacan que estos beneficios no se obtienen de manera automática y dependen de factores como la forma en que se desarrollan pedagógicamente las actividades, la claridad en sus objetivos, las habilidades emocionales y sociales que se quieren desarrollar, las condiciones de implementación y la orientación educativa del docente hacia los procesos reflexivos.

En el mindfulness los resultados que tienen mayor respaldo científico son la regulación de las emociones, el mantenimiento de la atención por tiempos más prolongados y el reconocimiento de las sensaciones físicas. Desde el funcionamiento del cerebro y el desarrollo infantil y adolescente, el mindfulness mejora la forma en que las reacciones emocionales impulsivas comienzan a controlarse mejor mediante procesos más conscientes y racionales, lo cual es sumamente importante en estas etapas (Kaunhoven & Dorjee, 2017). Aun así, muchos de los estudios se centran en aspectos internos de la persona como emociones, pensamientos, atención o autocontrol, pero sus efectos no influyen de manera directa en la convivencia escolar, sino que favorecen habilidades personales como el manejo emocional que posteriormente pueden contribuir a mejorar el comportamiento y las relaciones sociales.

Investigaciones acerca del funcionamiento cerebral han encontrado resultados que apoyan los beneficios del mindfulness relacionados con la reducción en la impulsividad, el manejo de emociones, el autocontrol y una mayor estabilidad de la atención (Sanger & Dorjee, 2015; Nguyen & Dorjee, 2022) y aunque los beneficios existen, generalmente son moderados y están sujetos a condiciones de las intervenciones como la duración, la regularidad de las prácticas y los ajustes que se hacen según las características, el nivel de desarrollo y las necesidades contextuales de los estudiantes (Filipe et al., 2021; McKeering & Hwang, 2019). Los resultados encontrados no coinciden completamente, por un lado, en personas que por sus características personales tienen un nivel elevado de mindfulness, este no siempre se asocia con mejoras en el rendimiento académico o el bienestar emocional, lo que pone de manifiesto diferencias importantes entre el mindfulness adquirido por entrenamiento y la disposición natural de algunas personas hacia la atención plena.

La evidencia en EF sugiere que la actividad física, cuando no se acompaña de una orientación pedagógica definida, no garantiza mejoras en la convivencia escolar e incluso puede asociarse a dinámicas de agresividad en contextos competitivos tradicionales (Méndez et al., 2019). Esta situación observada es diferente de lo encontrado en otras investigaciones de muestras amplias que relacionan la práctica del ejercicio físico directamente con la prosocialidad (Guo et al., 2025; Wan et al., 2021). En conjunto, estos hallazgos indican que la EF puede operar tanto como factor de riesgo como de protección, según el enfoque pedagógico que la sustente. Es por esto que los programas pedagógicos diseñados con intencionalidad y propósitos SEL definidos obtienen mejores resultados y efectos más estables en habilidades como la empatía, la prosocialidad y la regulación de las emociones.

Estrategias como el AC y el TPSR tienen sus mayores beneficios al aportar a la mejora de la IE y la disminución de aquellas conductas que suelen afectar la convivencia escolar (García-García et al., 2020; Rivera-Pérez et al., 2020). Esto pone de manifiesto la importancia de la programación de las tareas, el desempeño del docente y su influencia en los procesos reflexivos de los estudiantes. Sin embargo, estos resultados no muestran coincidencias permanentes, por lo que dependen de variables contextuales y de la forma de implementación de los programas, lo que sugiere enfocarse y adaptarse a las necesidades reales de cada contexto educativo.

Desde la praxiología motriz, las prácticas físicas y los juegos de interacción social llevan consigo los conflictos sociomotores, que corresponden a situaciones problemáticas que ponen a prueba la convivencia, estos conflictos pueden convertirse en una oportunidad para el desarrollo de las competencias convivenciales al ser aprovechados mediante estrategias para dialogar, negociar o autorregularse (Sáez de Ocáriz Granja et al., 2018; Rillo-Albert et al., 2021). Sumado a esto, desde metodologías como el ApS se pueden ampliar estos beneficios SEL al vincular estas prácticas con proyectos reales de interacción social, lo cual puede potenciar el desarrollo de la empatía, la responsabilidad y la motivación personal (Hoyo-Guillot et al., 2025; Ruiz-Montero et al., 2025).

Los estudios analizados muestran que tanto en mindfulness como en EF los programas de intervención

más efectivos presentan una intencionalidad educativa claramente definida, utilizan modelos pedagógicos con respaldo científico y experiencia educativa, que especialmente cuentan con periodos de reflexión durante los procesos formativos (Jadwiszczak et al., 2025; Rusillo-Magdaleno et al., 2024). Como complemento se destaca la importancia de la formación del profesorado, el seguimiento estricto de los principios metodológicos de los programas y la integración con el currículo escolar para permitir el sostenimiento de los beneficios a mediano y largo plazo.

Según los estudios citados, ambos enfoques podrían complementarse, ya que el mindfulness influye en los procesos de regulación emocional y el control atencional (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Sanger & Dorjee, 2015) y la EF ofrece un escenario práctico de relaciones, emociones e interacción corporal, donde esos aprendizajes y habilidades internas pueden activarse y consolidarse en situaciones reales de convivencia e interacción social (Rillo-Albert et al., 2021; Rivera-Pérez et al., 2020).

De manera específica, esta complementariedad puede comprenderse a través de una cadena de mediación integrada, en la que la atención consciente favorece la autorregulación emocional, esta facilita el desarrollo de la empatía y finalmente, dichas competencias se expresan en conductas prosociales que impactan en la convivencia escolar, siendo la EF el contexto que posibilita su activación, transferencia y consolidación en situaciones reales de interacción.

En este orden de ideas, a partir de los hallazgos se posibilita plantear una propuesta de Regulación SEL Integrada en la que las habilidades socioemocionales desarrolladas por las prácticas sistemáticas del mindfulness son transferibles y reforzadas a través de situaciones motrices generadas en espacios de sociabilidad, influyendo al mismo tiempo en los procesos internos y la forma en que nos relacionamos con los otros. Esta propuesta representa un aporte conceptual validado científicamente de cómo ambas estrategias pensadas desde una pedagogía reflexiva, se pueden complementar y potenciar de forma conjunta el desarrollo SEL.

De manera global los resultados respaldan la integración pedagógica del mindfulness y las estrategias motrices como fundamentos pedagógicos para el trabajo de la convivencia escolar en los contextos educativos. Aun así, estos beneficios no se consiguen de manera automática, sino que dependen de variables como la intención pedagógica, las características y adecuaciones contextuales, los tiempos de intervención y la permanencia de los programas. En este sentido se destaca la importancia de la articulación de la conciencia interna con las experiencias relacionales para favorecer el desarrollo SEL de los estudiantes. La revisión orienta al desarrollo de intervenciones educativas integrales que permitan tener mejoras convivenciales sostenibles a partir de la interacción entre la regulación intrapersonal y las experiencias sociales.

Limitaciones del estudio

A partir de esta revisión sistemática se identificaron resultados relevantes respaldados por evidencia científica; aun así, presenta algunas limitaciones que requieren consideración a la hora de interpretar y aplicar sus hallazgos, entre estas la diversidad metodológica, los diseños de investigación, la duración de las intervenciones, las características muestrales, los instrumentos de medición y las variables empleadas. Estas diferencias hacen difícil la comparación entre investigaciones y determinar con precisión la influencia del mindfulness o las estrategias motrices de manera global, lo cual puede dificultar establecer con certeza que los beneficios obtenidos fueron consecuencia de los programas aplicados y limitar la posibilidad de generalizar los hallazgos encontrados en otros contextos, especialmente en lo relacionado con la integración entre el mindfulness y las estrategias motrices en EF como mecanismo de intervención para la convivencia escolar.

Además, no fueron encontrados estudios longitudinales, por el contrario, las intervenciones fueron realizadas en tiempos breves y evaluadas inmediatamente al finalizar la intervención, lo que dificulta observar si los beneficios alcanzados en la regulación emocional, la empatía y la convivencia escolar pueden perdurar en el tiempo o ser transferidos a otros contextos. A ello se agrega el uso predominante de autoinformes, que, si bien ofrecen información subjetiva valiosa, pueden introducir sesgos asociados a la deseabilidad social y a restricciones en la capacidad introspectiva. Por otro lado, las medidas observacionales, neurocognitivas o basadas en informes del profesorado siguen siendo poco utilizadas, lo que limita la posibilidad de contrastar los resultados desde distintas fuentes.

Asimismo, se observa una escasa explicitación de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos en muchas de las intervenciones, las cuales suelen describirse de manera principalmente procedimental sin una articulación clara con sus marcos teóricos. Esta situación dificulta tanto su replicabilidad como su transferencia a otros contextos. En esta misma línea, sigue siendo limitada la cantidad de estudios que integran de forma explícita el mindfulness y las estrategias motrices, predominando enfoques aislados que restringen la comprensión empírica de sus efectos combinados y

sitúan parte de las conclusiones integradoras en un nivel aún incipiente.

Por último, la formación docente y la fidelidad de implementación no se reportan sistemáticamente, lo que limita la comprensión del papel mediador del profesorado, así como la variabilidad en la aplicación de las intervenciones y las condiciones necesarias para una implementación eficaz y sostenible en contextos educativos reales.

En conjunto, estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero exigen cautela interpretativa y subrayan la necesidad de investigaciones con diseños más homogéneos, enfoques multimétodo, seguimiento longitudinal e integración explícita de ambos enfoques, con el fin de fortalecer la base empírica, la validez de los resultados y la transferibilidad pedagógica de las propuestas orientadas a la mejora de la convivencia escolar.

Propuesta de intervención pedagógica derivada de la revisión sistemática

A partir de la evidencia sintetizada, se propone un modelo pedagógico integrador de intervención orientado a la mejora de la convivencia escolar mediante la integración de prácticas de mindfulness y estrategias motrices en el área de EF. Este modelo responde a una convergencia teórica y empírica en la literatura (Benítez-Sillero et al., 2022; Delgado-Suárez et al., 2021; Jadwiszczak et al., 2025), en línea con la evidencia que subraya el papel de la estructuración pedagógica, la mediación docente y la incorporación sistemática de procesos reflexivos como condiciones clave para la transferencia SEL entre la autorregulación intrapersonal y la conducta social (García-García et al., 2020; Rivera-Pérez et al., 2020).

La intervención se organiza en doce sesiones de 110 minutos y articula tres enfoques pedagógicos con respaldo empírico: el modelo TPSR, el mindfulness aplicado al movimiento y el ApS. Su diseño sigue una progresión en cuatro fases: (1) sensibilización socioemocional y construcción de clima relacional; (2) desarrollo de la atención consciente y la autorregulación emocional; (3) aplicación de estas habilidades en contextos de interacción sociomotriz; y (4) transferencia de los aprendizajes a situaciones reales mediante acciones de servicio comunitario. La estructura general de la intervención, así como la lógica de progresión SEL que articula esta secuencia, se sintetizan en la Tabla 2.

Esta secuencia se fundamenta en la distinción entre procesos intrapersonales de autorregulación, propios del mindfulness, y contextos interpersonales de activación, regulación situada y transferencia, característicos de la EF, proponiendo su integración como vía para generar efectos sinérgicos en la convivencia escolar (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Rillo-Albert et al., 2021). En este sentido, como se observa en la Tabla 2, la progresión didáctica no solo organiza fases de intervención, sino que explicita una cadena de mediación que avanza desde la focalización atencional hacia la autorregulación, la empatía y la conducta prosocial, facilitando su transferencia a la convivencia escolar.

Tabla 2 Estructura sintética de la intervención pedagógica y mecanismos de mediación socioemocional

Fase	Sesiones	Enfoque	Actividades clave	Objetivo socioemocional	Mecanismo de mediación
Sensibilización	1–2	TPSR + mindfulness	dinámicas cooperativas, atención corporal	conciencia social	Focalización atencional y toma de conciencia del otro (atención → percepción social)
Autorregulación	3–5	mindfulness	respiración, escaneo corporal	regulación emocional	Control inhibitorio y modulación emocional (atención → autorregulación)
Interacción sociomotriz	6–7	EF cooperativa	juegos de cooperación-oposición	empatía y control conductual	Activación de procesos empáticos y regulación en contexto (autorregulación → empatía)
Transferencia	8–12	ApS	diseño e implementación de servicio	prosocialidad	Internalización y generalización conductual (empatía → conducta prosocial y convivencia)

Las actividades integran experiencias corporales, procesos de reflexión metacognitiva y dinámicas cooperativas, favoreciendo la articulación entre conciencia corporal, regulación SEL y convivencia escolar, consolidando la transferencia de estos procesos en contextos reales de interacción social.

Instrumentos de evaluación sugeridos

Se plantea evaluar el programa mediante diferentes

instrumentos y estrategias de evaluación que permitan identificar posibles cambios en la atención, las habilidades socioemocionales y la capacidad de autorregulación de los participantes. En este sentido, se recomienda la utilización de la Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM; Greco et al., 2011) para evaluar la atención plena y la autorregulación intrapersonal; la Escala de Prosocialidad desarrollada por Caprara et al. (2005) y adaptada al contexto hispanohablante por Mieres-Chacaltana et al. (2020) para analizar conductas de empatía, cooperación y apoyo interpersonal; y el Stroop Color and Word Test (Golden, 2007) para valorar el control inhibitorio como función ejecutiva clave.

Además, se propone la validación por juicio de expertos en la revisión del contenido con el fin de asegurar la coherencia y pertinencia pedagógica del programa. En países y contextos donde se disponga de mayores recursos económicos y tecnológicos se puede recomendar el uso de potenciales evocados relacionados con eventos (ERP) que permiten analizar con mayor precisión los procesos neurocognitivos relacionados con la atención y la regulación emocional asociadas a las prácticas de mindfulness (Kaunhoven & Dorjee, 2017).

Al combinar diferentes formas de evaluación se podrá tener una visión más integral de los efectos del programa, integrando información proveniente de la percepción de los participantes, de los comportamientos observables e información relacionada con procesos cerebrales y cognitivos, así las conclusiones serán más sólidas y dependerán de varias fuentes de información, lo que da un mejor respaldo científico y mayor confiabilidad a la hora de crear o implementar nuevos programas de intervención para contextos educativos.

Conclusiones

Los hallazgos de esta revisión nos ayudan a entender que la convivencia escolar involucra múltiples factores que deben ser tenidos en cuenta, como la integración de los procesos internos del estudiante con las experiencias de interacción que se viven en los contextos educativos. Los resultados indican que el mindfulness y las estrategias pedagógicas en EF pueden complementarse entre sí para fortalecer la atención, la autoconciencia y la autorregulación SEL, al tiempo que proporcionan un espacio de interacción motriz en el que estos procesos se ponen a prueba, se ajustan y se llevan a la práctica en situaciones reales de convivencia.

La efectividad de estas estrategias dependerá de la forma en que se planifiquen y se lleven al aula, teniendo en cuenta la organización pedagógica, el rol del docente y los periodos de reflexión que se implementen en las situaciones de interacción, todo ello necesario para obtener los beneficios convivenciales. Es aquí donde los diferentes modelos pedagógicos en EF, como TPSR, el AC o el ApS, pueden resultar óptimos para llevar las experiencias motrices más allá de la simple actividad física y convertirlas en oportunidades de aprendizaje social y emocional.

A la luz de estos resultados el profesorado asume un papel activo como diseñador de experiencias con una clara intencionalidad SEL, lo que implica añadir estrategias como la atención consciente durante la acción, la organización de los trabajos cooperativos, la asignación de roles y el uso de los conflictos como oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva la interacción motriz se convierte en un espacio donde se regulan las emociones en tiempo real y donde la convivencia es fortalecida a partir de la experiencia vivida y no únicamente desde lo que se enseña o se dice.

Uno de los principales aportes de esta revisión es que plantea un modelo pedagógico que articula el mindfulness, las estrategias motrices y el ApS en una secuencia didáctica aplicable a diferentes contextos educativos, lo cual responde a una de las principales necesidades detectadas en la literatura. Esta propuesta busca conectar los procesos internos del estudiante con las dinámicas interpersonales que se generan en la convivencia escolar y se desarrolla por medio de una secuencia articulada en la que se van integrando elementos como la atención consciente, la autorregulación emocional, la empatía y la prosocialidad.

Es importante resaltar que el nivel de confianza en la validez de los resultados es moderado, debido a factores como la diversidad metodológica de los estudios, el uso frecuente de autoinformes, las limitaciones en la asignación aleatoria de los participantes y el seguimiento a largo plazo, no obstante, la coincidencia de investigaciones de mayor calidad encontró hallazgos similares, lo que aporta solidez a las conclusiones alcanzadas. Es recomendable que futuras investigaciones sean más rigurosas y mejor estructuradas, que empleen diseños experimentales más completos, que integren diferentes fuentes de información, que hagan seguimientos en el tiempo y comprueben si las relaciones entre el mindfulness y las estrategias motrices ocurren de la manera esperada. Es necesario comprobar si los modelos funcionan, para generar nuevo conocimiento científico y explorar nuevas formas de estudiar la convivencia escolar, lo cual responde a una necesidad real en las escuelas por su valor teórico y práctico. Integrar mindfulness, estrategias motrices y modelos pedagógicos puede convertirse en una herramienta útil para enfrentar problemáticas actuales y mejorar la convivencia escolar

de manera efectiva.

Referencias Bibliográficas

Aygun, Y., Boke, H., Yagin, F. H., Tufekci, S., Murathan, T., Gencay, E., Prieto-González, P., & Ardigò, L. P. (2024). Emotional and social outcomes of the teaching personal and social responsibility model in physical education: A systematic review and meta-analysis. Children, 11(4), Article 459. https://doi.org/10.3390/children11040459

Benítez-Sillero, J. D., Armada-Crespo, J. M., Morente-Montero, A., & Moreno, E. M. (2022). Relación entre la empatía en la adolescencia con los diferentes tipos de actividad física practicada. Publicaciones, 52(2), 245–261. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.22231

Bresciani, L. M. (2017). Leveraging neuroscience and education to prevent youth violence. US-China Education Review B, 7(9), 401–433. https://doi.org/10.17265/2161-6248/2017.09.001

Bronikowska, M., Mouratidou, K., Ludwiczak, M., Karamavrou, S., McKeel, C., & Bronikowski, M. (2024). Systematic review on social/moral competence interventions in physical education. Biomedical Human Kinetics, 16, 55–77. https://doi.org/10.2478/bhk-2024-0007

Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. European Journal of Psychological Assessment, 21(2), 77–89. https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77

Casado Sánchez, L. (2026). Influencia de la expresión corporal en la Educación Física para el desarrollo emocional de los adolescentes. Una revisión sistemática. Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 12(1), 1–26. https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.1.12472

Celen, Z., Merglen, A., Saccaro, L. F., & Piguet, C. (2024). Dispositional mindfulness and neural activity in youth: A systematic review. Mindfulness, 15(4), 741–752. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02333-6

Congreso de la República de Colombia. (2024, 11 de julio). Ley 2383 de 2024: Por medio de la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública de educación socioemocional en Colombia y se dictan otras disposiciones. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=160018

Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. Frontiers in Psychology, 7, Article 805. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805

Delgado-Suárez, I., López-del-Hoyo, Y., García-Campayo, J., Pérez-Aranda, A., Modrego-Alarcón, M., Beltrán-Ruiz, M., Puebla-Guedea, M., & Montero-Marín, J. (2021). Testing the efficacy of "Unlearning," a mindfulness and compassion-based programme for cultivating nonviolence in teenagers: A randomized controlled trial. Frontiers in Psychology, 12, Article 654252. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.654252

Filipe, M. G., Magalhães, S., Veloso, A. S., Costa, A. F., Ribeiro, L., Araújo, P., Castro, S. L., & Limpo, T. (2021). Exploring the effects of meditation techniques used by mindfulness-based programs on the cognitive, social-emotional, and academic skills of children: A systematic review. Frontiers in Psychology, 12, Article 660650. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660650

Flook, L., Hirshberg, M. J., Gustafson, L., McGehee, C., Knoeppel, C., Tello, L. Y., Bolt, D. M., & Davidson, R. J. (2025). Mindfulness training enhances students' executive functioning and social emotional skills. Applied Developmental Science, 29(2), 141–160. https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2297026

Galeano, E. T. (2022). La convivencia escolar en Colombia: Discursos, prácticas y usos (1991–2019) [Tesis doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9906

Gao, J., Leung, H. K., Lee, K. C., Poon, C. C., Huang, G., Liao, J., Wu, B. W. Y., Thach, T. Q., Ho, R. T. H., & Sik, H. H. (2025). Interbrain synchronization in classroom during high-entropy music listening and meditation: A hyperscanning EEG study. Frontiers in Neuroscience, 19, Article 1557904. https://doi.org/10.3389/fnins.2025.1557904

García-García, J., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., & Valero-Valenzuela, A. (2020). Personal and

social responsibility programme effects, prosocial behaviours, and physical activity levels in adolescents and their families. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(9), Article 3184. https://doi.org/10.3390/ijerph17093184

Gilbert, K. L., Baker, E. A., Bain, K., Flood, J., & Wolbers, J. (2024). Say something, do something: Evaluating a forum theater production to activate youth violence prevention strategies in schools. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21(1), Article 39. https://doi.org/10.3390/ijerph21010039

Golden, C. J. (2007). Stroop: Test de colores y palabras: Manual (5.ª ed.). TEA Ediciones.

Goleman, D. (2013). El cerebro y la inteligencia emocional. Ediciones B.

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). Psychological Assessment, 23(3), 606–614. https://doi.org/10.1037/a0022819

Guo, L., Jiang, L., & Huang, H. (2025). Multiple mediating roles of physical and mental health in the effects of physical exercise on prosocial behavior in junior high school students. Frontiers in Psychology, 16, Article 1605442. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1605442

Hoyo-Guillot, A., Santos-Pastor, M. L., Hooli, E.-M., & Ruiz-Montero, P. J. (2025). Influence of service-learning on motivation, prosociality, and importance of physical education on adolescents' students. Adolescents, 5(2), Article 27. https://doi.org/10.3390/adolescents5020027

Jadwiszczak, M., Wawrzyniak, S., & Pezdek, K. (2025). More than movement: A systematic review of moral and social development in adolescents physical education. BMC Public Health, 25, Article 2076. https://doi.org/10.1186/s12889-025-23169-2

Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 74, 163–184. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.007

Martí, M., Cuñat, M., & Suay, F. (2016). Estructuras cerebrales implicadas en el razonamiento moral: Una revisión. The International Journal of Psychosocial and Cultural Genomics, Consciousness & Health Research, 2(1), 38–43. https://doi.org/10.17648/psychosocial-2448-1580-v2i1-4770

McKeering, P., & Hwang, Y.-S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. Mindfulness, 10, 593–610. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9

Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & Ortega, E. (2019). Impact of the physical activity on bullying. Frontiers in Psychology, 10, Article 1520. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01520

Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., & Denegri-Coria, M. (2020). Evaluación de la escala de prosocialidad de Caprara, Steca, Zelli y Capanna en estudiantes universitarios chilenos. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 56(3), 21–32. https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.02

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Ley de convivencia escolar. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/322486:Ley-de-Convivencia-Escolar

Nguyen, T. U., & Dorjee, D. (2022). Impact of a mindfulness-based school curriculum on emotion processing in Vietnamese pre-adolescents: An event-related potentials study. Developmental Science, 25(2), Article e13255. https://doi.org/10.1111/desc.13255

Ochoa-Ávalos, M., Gutiérrez-Higuera, T., Ceballos-Gurrola, O., & Enríquez-Reyna, M. C. (2025). Efectos de la educación física basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Análisis en adolescentes mexicanos. Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad, 11(1), 1–20. https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.10903

Organización Mundial de la Salud. (2024, 31 de octubre). Violencia juvenil. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pickerell, L. E., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K. A., & Curtis, F. (2023). The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional regulation in 7–12-year-olds: A systematic review and meta-analysis. Mindfulness, 14(5), 1068–1087. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02131-6

Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., & Lavega-Burgués, P. (2021). From conflict to socio-emotional well-being. Application of the GIAM model through traditional sporting games. Sustainability, 13(13), Article 7263. https://doi.org/10.3390/su13137263

Rivera-Pérez, S., León-del-Barco, B., Fernandez-Rio, J., González-Bernal, J. J., & Iglesias Gallego, D. (2020). Linking cooperative learning and emotional intelligence in physical education: Transition across school stages. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(14), Article 5090. https://doi.org/10.3390/ijerph17145090

Rodríguez-Ledo, C., Orejudo, S., Cardoso, M. J., Balaguer, Á., & Zarza-Alzugaray, J. (2018). Emotional intelligence and mindfulness: Relation and enhancement in the classroom with adolescents. Frontiers in Psychology, 9, Article 2162. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02162

Ros-Morente, A., Farré, M., Quesada-Pallarès, C., & Filella, G. (2022). Evaluation of Happy Sport, an emotional education program for assertive conflict resolution in sports. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(5), Article 2596. https://doi.org/10.3390/ijerph19052596

Ruiz-Montero, E. E., Sánchez-Trigo, H., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. J. (2025). Effects of an intergenerational service-learning program on prosocial behaviors and perception of physical education in primary education students. Frontiers in Psychology, 16, Article 1650084. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1650084

Rusillo-Magdaleno, A., Moral-García, J. E., Brandão-Loureiro, V., & Martínez-López, E. J. (2024). Influence and relationship of physical activity before, during and after the school day on bullying and cyberbullying in young people: A systematic review. Education Sciences, 14(10), Article 1094. https://doi.org/10.3390/educsci14101094

Sáez de Ocáriz Granja, U., Lavega-Burgués, P., March-Janés, J., & Serna Bardavío, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en educación primaria. Universitas Psychologica, 17(5), 1–13. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.tcmj

Sanger, K. L., & Dorjee, D. (2015). Mindfulness training for adolescents: A neurodevelopmental perspective on investigating modifications in attention and emotion regulation using event-related brain potentials. Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 15(3), 696–711. https://doi.org/10.3758/s13415-015-0354-7

Sharma, K., & Dutt, S. B. (2025). Rewiring reward and purpose: A neurobiological framework for mindfulness enhanced hedonic and eudaimonic happiness in adolescent brain. International Journal of Adolescence and Youth, 30(1), Article 2553726. https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2553726

Shima, T., & Suzuki, S. (2024). Effects of teacher feedback during physical education class on empathy among junior high school students. Journal of Physical Education and Sport, 24(1), 23–28. https://doi.org/10.7752/jpes.2024.01003

Tang, S., Lu, T., Chen, H., Tao, B., & Yan, J. (2025). The effect of exercise intervention on prosocial behavior in junior high school students: The chain mediation effect of empathy and interpersonal relationships. Frontiers in Psychology, 16, Article 1723840. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1723840

Tapullima, M. C., Olivas, U. L., Carranza, E. R., & Guerra, Z. V. (2024). Programas de intervención para mejorar la

convivencia escolar: una revisión sistemática. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 11(1), 11–23. https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.2

UNESCO. (2024, 7 de octubre). La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america

Vieira, I., & Faria, L. (2024). The role of mindfulness and emotional intelligence on adolescents' well-being and secondary school achievement. Psychological Reports, 1–20. https://doi.org/10.1177/00332941241301638

Wan, Y., Zhao, Y., & Song, H. (2021). Effects of physical exercise on prosocial behavior of junior high school students. Children, 8(12), Article 1199. https://doi.org/10.3390/children8121199

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
Publisher: University of Technology and Education
ISSN: L3070-7927
Vol. 1, No.1, 146-158, 2026

ARÍICULO DE REFLEXIÓN

Implicaciones curriculares y pedagógicas de la Ley 2427 de 2024 en Colombia: una revisión desde la perspectiva de la formación integral por competencias y la educación ambiental

Curricular and pedagogical implications of Law 2427 of 2024 in Colombia: a review from the perspective of comprehensive competency-based training and environmental education

Juan Manuel Solano Peña[1]

[1] Juan Manuel Solano Peña. jsolano20@areandina.edu.co. Fundación Universitaria del Área Andina

DOI:
https://doi.org/10.67461/787scb86
Correo del autor:
[1]jsolano20@areandina.edu.co
Fecha de recepción:
17/9/2025
Fecha de aceptación:
18/07/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991, en Colombia se ha venido construyendo un marco normativo que ha permitido llevar la educación ambiental a las aulas, como parte de este proceso en el año 2024 se promulgó la Ley 2427 que incorpora la educación en sostenibilidad, cambio climático y gestión del riesgo como temas de interés educativo del presente siglo. Este ensayo tiene como propósito identificar los enfoques curriculares y pedagógicos orientados por la Ley 2427 de 2024, identificar los desafíos y perspectivas futuras asociados a la responsabilidad de implementar la Ley en el escenario de la escuela. A partir del análisis del articulado de la Ley y su comparación frente al marco normativo actual (Ley 115 de 1994, Decreto 1743 de 1994 y la Política Nacional de Educación Ambiental de 2002) se interpreta su enfoque curricular desde las perspectivas de la formación integral, el currículo por competencias y la pedagogía crítica. El análisis de la Ley evidencia que sus enfoques curriculares y pedagógicos trascienden la concepción de la educación ambiental como una temática del área de ciencias naturales y configura una apuesta por la formación integral por competencias, que articula el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir en torno a los retos de la sostenibilidad, fortaleciendo el carácter transversal del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). No obstante, su implementación efectiva enfrenta desafíos asociados a la formación docente, la dotación de recursos, la articulación normativa y la diversidad territorial del país. Se concluye que el éxito de la norma exige una visión holística que integre el enfoque diferencial e intercultural y avance hacia la justicia curricular.

Palabras clave: Educación ambiental, plan de estudios, desarrollo sostenible, cambio climático, gestión del riesgo, competencia

Citar Como: Implicaciones curriculares y pedagógicas de la Ley 2427 de 2024 en Colombia: una revisión desde la perspectiva de la formación integral por competencias y la educación ambiental. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/787scb86

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

Since the promulgation of the political constitution of 1991, Colombia has been building a regulatory framework that has allowed environmental education to be brought to the classroom, as part of this process in 2024 Law 2427 was enacted, which incorporates education in sustainability, climate change and risk management as topics of educational interest in this century. The purpose of this essay is to identify the curricular and pedagogical approaches guided by Law 2427 of 2024, to identify the challenges and future perspectives associated with the responsibility of implementing the law in the school setting. Based on the analysis of the articles of the law and its comparison with the current regulatory framework (Law 115 of 1994, Decree 1743 of 1994 and the National Environmental Education Policy of 2002), its curricular approach is interpreted from the perspectives of comprehensive training, the competency-based curriculum and critical pedagogy. The analysis of the law shows that its curricular and pedagogical approaches transcend the conception of environmental education as a subject in the area of natural sciences and configures a commitment to comprehensive training by competencies, which articulates knowing how to be, knowing how to know, knowing how to know and knowing how to live together around the challenges of sustainability. strengthening the transversal nature of the School Environmental Project (PRAE). However, its effective implementation faces challenges associated with teacher training, resource provision, regulatory articulation, and the country's territorial diversity. It is concluded that the success of the norm requires a holistic vision that integrates the differential and intercultural approach and advances towards curricular justice.

Keywords: Environmental education, curriculum, sustainability, climate change, risk management, competence

Introducción

La educación ambiental de aquí en adelante (EA), es clave para propiciar el cambio en la relación entre los ciudadanos y el mundo natural. Es un proceso que requiere permanencia y constancia, en el que los ciudadanos y las comunidades conocen su entorno, adquieren conocimientos, valores y habilidades que los convierten en agentes activos ante los problemas ambientales actuales y futuros. Además de transmitir conocimientos, fomenta valores que fundamentan conductas hacia la preservación y defensa del ambiente, y fortalece la conciencia ética sobre la vida con la que compartimos el planeta, formando ciudadanos involucrados con la sostenibilidad y el cuidado del mundo (Martínez Castillo, 2010; Bautista & Alarcón, 2022).

Desde la Cumbre de Estocolmo de 1972, la EA ha sido acreditada internacionalmente, como una herramienta fundamental para afrontar los problemas ambientales globales (da Rosa & Flach, 2022) . Del mismo modo, como rama de la ciencia educativa, ha realizado aportes significativos al diseño curricular y al desarrollo de nuevos modelos pedagógicos y didácticos, consolidándose como un campo en evolución permanente que busca incorporar la perspectiva ambiental de manera transversal en todos los momentos y formatos del sistema educativo (Orellana et al., 2002; Iribarren et al., 2023).

Colombia no ha sido una excepción en adoptar la EA, como herramienta para el cambio social necesario para superar las crisis ambientales y, en las políticas públicas, se continúa considerando la educación como un elemento clave para el cambio. Esta orientación se refleja en la Constitución Política de Colombia, que establece que: 'es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines" (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Artículo 79).

El Congreso de la República expidió la Ley 2427 del 9 de septiembre de 2024 (Diario Oficial n.º 52.874), para establecer un marco en sostenibilidad ambiental, cambio climático y gestión del riesgo de desastres. Esta Ley refuerza la educación ambiental en Colombia y complementa normas previas como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Decreto 1743 de 1994, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente (1994) y la Política Nacional de Educación Ambiental, Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002).

A pesar de los esfuerzos normativos previos en Colombia, incluyendo la Política Nacional de Educación Ambiental, Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002) y los PRAE institucionalizados desde 1994, subsiste una diferencia significativa entre la enunciación y la puesta en práctica de las políticas ambientales educativas en el ámbito curricular (Torres Carrasco, 2011; Ortiz-Torres ,2022). Esta problemática se manifiesta en la desarticulación

entre los contenidos ambientales y las prácticas pedagógicas cotidianas, escasa participación y deliberación política, ética, económica y social, una exigua formación docente en pedagogías ambientales críticas y la ausencia de estrategias evaluativas que permitan ponderar con exactitud el desarrollo de competencias para la sostenibilidad (Pérez-Vásquez et al., 2021; Moreno-Sierra & Martínez-Pérez, 2022).

Teniendo en cuenta el contexto anteriormente mencionado el gobierno colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional y en conjunto con el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, tramitaron ante el Congreso de la República, la Ley que sería promulgada como la Ley 2427 de 2024, como un compromiso de la política pública educativa frente a los retos de mayor relevancia en materia ambiental: sostenibilidad, cambio climático y gestión del riesgo. A más de un año de su publicación persisten retos importantes para su materialización, enfrentando el desafío de convertir los mandatos legales en transformaciones curriculares claras y medibles (Sepúlveda Gallego, 2025).

Como interés particular del investigador y como propósito de este ensayo , se realiza un análisis de los fundamentos curriculares y pedagógicos propuestos en la Ley , destacando cómo se puede articular la Ley con los enfoques de formación integral y currículo por competencias, de igual manera es un propósito de este ensayo analizar desde un enfoque crítico los aciertos y deficiencias de la norma en cuestión desde los retos que implica desde la construcción e implementación del currículo en la escuela y por último se proponen unas recomendaciones , que pueden ser usadas por directivos y docentes , como lineamientos para la implementación de la Ley en los currículos educativos escolares.

Desarrollo

Retos contemporáneos del currículo

Es fundamental situarnos en el escenario actual de múltiples crisis globales. El mundo enfrenta problemas como nunca en la historia humana, circunstancias que están induciendo a transformaciones de nuestra manera de pensar, nuestra cultura, la economía, la política, la ecología, etc. Castaingts Teillery, (2025). Aunque los cambios han sido parte del proceso humano, este escenario presenta elementos no antes vistos, como el cambio permanente catalizado por la incertidumbre, lo que hace que predomine la inestabilidad y la incapacidad de procesar y responder al cambio. Este proceso global, que atraviesa las condiciones políticas, económicas, tecnológicas, ambientales e ideológicas del siglo XXI, genera tensiones en los procesos sociales y, en consecuencia, en el sistema educativo (Buranajinda & Piatanom, 2024).

En razón a lo anteriormente mencionado los sistemas educativos enfrentan dos desafíos interrelacionados. El primero consiste en fortalecer una educación inclusiva que promueva el desarrollo óptimo de las capacidades individuales, respetando la diversidad especialmente en un país como Colombia, garantizando la equidad en el acceso a la educación y mitigando las desigualdades existentes. El segundo se centra en fomentar la formación de individuos emancipados capaces de tomar decisiones conscientes y fundamentadas, respecto a su vida personal y de participar activamente, con un grado significativo de autonomía, en los ámbitos profesional, político y social, en entornos cada vez más complejos y con un alto grado de incertidumbre; lo que conlleva, además, la formación de valores éticos y cívicos que posibiliten a los estudiantes responder de manera responsable y crítica a los desafíos de una sociedad globalizada, multicultural y en permanente cambio (Moreno Olivos, 2016; Sánchez-Uscamayta et al., 2024).

El currículo desde la perspectiva de la educación ambiental.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, Congreso de la República de Colombia (1994), conocida como la Ley General de Educación, el marco de política pública de mayor relevancia en el sector educativo colombiano, el currículo se define en su artículo 76 , como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, y que se materializan a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) Congreso de la República de Colombia, (1994, art 76); a pesar de este enfoque pedagógico, su materialización en el aula , ha derivado progresivamente hacia lógicas de estandarización curricular orientadas por competencias, lo que plantea tensiones entre la autonomía escolar reconocida en la misma Ley y las exigencias de los sistemas de evaluación nacionales (Nova Herrera et al., 2016; Durán et al., 2023).

Al hablar de formación integral, no se pretende que el currículo responda únicamente a la formación en áreas básicas ni a los diseños de mallas de temas y de materias. Por el contrario, la formación integral es la formación social e individual de las personas, en aspectos que abarcan las dimensión científica así como, la ideológica y la espiritual, en contexto social e histórico determinado; en este mismo sentido, implica formar sujetos capaces de pensar críticamente y participar de manera activa en los cambios y mejoras de la sociedad, reconociendo sus virtudes y potencialidades intrínsecas como individuos construidos en un contexto cultural , social , político y ambiental determinado , esto

supone integrar los contenidos académicos con sus significaciones éticas, culturales y estéticas. A partir de esto, resulta evidente que la formación integral debe influir significativamente en la realización integral de los estudiantes, quienes, como miembros activos de la sociedad, se ven capacitados para desplegar de manera efectiva sus potencialidades, transformándolas en logros concretos asociados a los problemas más relevantes de su contexto (Díaz Monsalve & Quiroz Posada, 2013; Hernández-Rodríguez et al., 2024).

La fundamentación curricular debe partir de reconocer y analizar del contexto ambiental de cada comunidad educativa. En un mundo cambiante y con niveles de incertidumbre en los ámbitos económicos, políticos y ambientales, es clave que el proceso de construcción del currículo sea flexible y resiliente, según Martínez Castillo (2010), la actual crisis ecológica, provocada por el impacto de las actividades humanas y el modelo de vida consumista, son parte de una serie de síntomas desestabilizadores, que generan profundas desigualdades mundiales que cambian las condiciones de vida de comunidades vulnerables, la escuela como institución social , no es ajena a esto y por tanto desarrolla sus propias dinámicas y sinergias (Nova Herrera et al., 2016), las cuales constituyen la base fundamental del currículo.

La contaminación, el cambio climático, la pérdida de ecosistemas y biodiversidad, entre otros problemas ambientales, no son ajenos a las realidades que viven las comunidades educativas y representan problemas que deben ser parte del currículo. El reto está en cómo se deben abordar, de acuerdo con Loureiro (2004), la educación ambiental no es una rama de la educación , que se esmere solo en la transmisión de contenidos y conocimientos, la EA propugna una educación transformadora que articula lo natural y lo social y construye un currículo interdisciplinario orientado a la formación integral del ser fundamentado en las perspectivas políticas, económicas, sociales y culturales tomando como base las problemáticas ambientales que afectan a la colectividad educativa (Gallardo Milanés et al., 2019).Este enfoque crítico y emancipatorio de la educación ambiental, propuesto por Loureiro, se enraíza en la necesidad de situar históricamente las relaciones sociales con la naturaleza, vislumbrando la posibilidad de superar las condiciones existentes mediante la acción social organizada (Kassiadou & Sánchez, 2020). Para Loureiro, esta praxis educativa transformadora implica cambios individuales y colectivos, locales y globales, estructurales y coyunturales, económicos y culturales (de Oliveira et al., 2021). Esto implica un proceso de mejora curricular que busca, incorporar las cuestiones ambientales, como el cambio climático o la sostenibilidad, en el currículo, con el fin de que los jóvenes tengan la capacidad de responder de mejor manera a la realidad de sus manifestaciones, tanto de manera práctica (mitigación y adaptación) como ante los posibles efectos socioemocionales de esta crisis (Salinas et al., 2022).

Por consiguiente, el currículo con enfoque en educación ambiental, no debe ser un apéndice de contenidos, sino un sistema vivo que faculte a la institución educativa responder a la incertidumbre inherente a las problemáticas ambientales. Como se ha expuesto, la formación integral solo es posible si el estudiante logra conectar su subjetividad ética con la responsabilidad colectiva frente a la vida (Díaz Monsalve, & Quiroz Posada, 2013; Hernández-Rodríguez et al., 2024)

La Ley 2427 de 2024 plantea un reto interesante al incorporar a la política educativa temas contemporáneos que afectan lo local, como la sostenibilidad, el cambio climático y la gestión del riesgo. En los siguientes apartados del ensayo se interpretará el enfoque curricular de la Ley en mención analizando el articulado de la norma.

Enfoque curricular de la Ley 2427 de 2024

El propósito de esta sección es interpretar a partir de la revisión del articulado de la Ley, el enfoque teórico sobre el currículo, para esto, se considera fundamental que los lineamientos de política pública en materia educativa respondan a las realidades complejas mencionadas en este artículo y se articulen desde una postura teórica, con enfoques que deconstruyan el currículo tradicional e incorporen elementos que trasciendan lo disciplinar.

El articulado de la Ley 2427 de 2024 permite entrever, que esta tiene un enfoque curricular de formación integral por competencias (Tobón, 2012). Esto se evidencia particularmente en el artículo 2 de la Ley que reza lo siguiente:

Reconociendo el principio de autonomía institucional y universitaria, las instituciones educativas de educación preescolar, básica, media y superior podrán incluir en sus procesos de enseñanza el fortalecimiento de habilidades, actitudes, conocimientos y comportamientos sobre sostenibilidad ambiental, cambio climático y gestión del riesgo de desastres, en concordancia con su contexto (Congreso de la República de Colombia, 2024, Artículo 2).

Cabe resaltar cómo se define en este artículo la intención de formación, siendo evidente que, al hablar de habilidades, actitudes, conocimientos y comportamientos, el objetivo de la política pública es una aproximación a la formación integral como proceso articulador de las problemáticas ambientales. Es

importante destacar el abordaje de la Ley en este artículo, al indicar con claridad que los temas ambientales (sostenibilidad, cambio climático) y el riesgo de desastres, deben darse desde la educación con un enfoque integral, que no se limite a conocimientos específicos de una disciplina, sino que aborde otras dimensiones, como el comportamiento ciudadano y las visiones o representaciones sociales de lo ambiental.

Por su parte, el artículo 2 de la Ley 2427 de 2024 se alinea con el enfoque curricular por competencias. Desde la perspectiva socioformativa de Tobón (2008) estas, se definen como mecanismos complejos de actuación frente a diversos escenarios, caracterizados por la idoneidad que en determinados contextos son requeridos y que implican la construcción de diferentes saberes: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. El enfoque por competencias busca que la persona pueda enfrentar situaciones o resolver problemas con actitud de desafío, motivación, creatividad, flexibilidad y espíritu emprendedor, en el marco de una reflexión metacognitiva de mejora constante y de responsabilidad ética, orientada a favorecer el crecimiento personal, la cohesión del tejido social, el desarrollo sostenible y la protección del ambiente (Vega Cadena et al., 2017) . Un proceso curricular por competencias puede atender los escenarios complejos que conllevan la crisis ambiental y los debates sobre la sostenibilidad, principalmente porque un componente esencial de las competencias es el contexto (Tobón, 2008).

El artículo de la norma propone orientar el currículo hacia el desarrollo de competencias cruciales para la sostenibilidad y fundamentales para abordar las problemáticas ambientales presentes en el territorio, De acuerdo con Gallardo Milanés et al. (2019), una de estas competencias clave para superar las crisis ambientales, es el pensamiento crítico de los estudiantes, enmarcado en la resolución de problemas y como proceso que fortalece la creatividad, la colaboración y la formación de estudiantes como ciudadanos globales. Para lograr esto, es necesario que la educación ambiental y en particular la educación en sostenibilidad trascienda los contenidos disciplinares de las ciencias naturales e involucre múltiples dimensiones y escenarios de la vida social y cultural, presentes en las comunidades educativas.

Bajo esta misma línea de pensamiento, González Gaudiano & Meira Cartea (2020), señalan que los procesos educativos no deben acotarse exclusivamente a la enseñanza y el aprendizaje fundamentados exclusivamente en las teorías o modelos pedagógicos, epistemológicos y curriculares imperantes, sino por el contrario deben acotarse a asuntos clave que permitan que los estudiantes comprendan su entorno y sus dimensiones sociales, culturales, geográficas entre otras. Por supuesto esto implica que los procesos educativos, en particular aquellos abordados por la educación ambiental, parten del reconocimiento de la diversidad de contextos, tendencias y enfoques, así como por la atención a los aspectos asociados al desarrollo cognitivo, cultural y socioafectivo del estudiante.

Para abordar la sostenibilidad se hace imperativa, la construcción de un modelo inclusivo tal como lo plantean Pile & Chang (2024), quienes señalan como acción prioritaria fomentar un modelo educativo inclusivo y sostenible, ajustado al contexto local que tome elementos del contexto de la comunidad educativa como lo puede ser la educación agrícola, donde la pertinencia contextual resulta determinante para la formación de ciudadanos idóneos para responder a los retos que conlleva la construcción de un mundo sostenible .

La Ley reconoce a los Proyectos ambientales escolares (PRAE), como herramientas articuladoras del proceso educativo, con los objetivos de interés de la norma, artículo 3:

En todos los niveles de la educación preescolar, básica y media, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) desarrollarán proyectos pedagógicos de área o en el PRAE, acciones para la sostenibilidad ambiental, cambio climático y gestión del riesgo de desastres (Congreso de la República de Colombia, 2024, Artículo 3).

El artículo 3 busca articular el proceso educativo con los actores y las dinámicas sociales de la comunidad. Para ello, toma como eje central el Proyecto ambiental escolar (PRAE), instrumento de proyección ambiental y comunitaria definido por el Decreto 1743 de 1994, cuyo propósito es intervenir en las problemáticas ambientales desde la escuela, "partiendo de diagnósticos ambientales locales, regionales y/o nacionales, con miras a coadyuvar a la resolución de problemas ambientales específicos" Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente (1994).

No obstante, es importante mencionar que persisten dificultades para consolidar los PRAEs como herramientas efectivas de gestión comunitaria. De acuerdo con Pérez-Vásquez et al. (2021), los resultados evidencian que estos proyectos han sido diseñados y ejecutados con escasa participación comunitaria, lo que ha relegado su carácter transversal e interdisciplinario. En este sentido, se puede interpretar que la Ley propone la transversalización del currículo, como estrategia que facilita la combinación de las distintas áreas de enseñanza, dinamizadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), orientado hacia un saber

basado en la praxis y el aprendizaje significativo, esto sin dejar de lado el fortalecimiento de valores como la solidaridad, la tolerancia y la autonomía , y a la incorporación del saber ambiental en el currículo mediante la problematización de los paradigmas dominantes, en función de una formación integral del estudiante.

En relación con el contexto y los actores que integran las comunidades educativas, el artículo 4 de la Ley establece lo siguiente:

Las instituciones de educación de los distintos niveles educativos, en desarrollo de su autonomía, podrán invitar a diversos actores sociales, tales como entidades públicas, privadas, líderes comunitarios, organizaciones sociales y ambientales, otras instituciones de educación y académicas para enriquecer la implementación de conocimientos relacionados con la sostenibilidad ambiental, el cambio climático y la gestión del riesgo de desastres, especialmente en la educación media y media técnica (Congreso de la República de Colombia, 2024, Artículo 4).

La orientación del artículo 4 busca abrir espacios para que actores externos a la comunidad educativa contribuyan al proceso de formación que la Ley define. Se identifican tres tipos de actores que pueden coadyuvar al proceso educativo: sociales o comunitarios, institucionales y académicos, quienes, por requerimiento de la institución educativa, contribuyan, desde su conocimiento o experiencia, al fortalecimiento de las competencias en las materias objeto de la Ley. La experiencia colombiana documentada por Meza-Salcedo et al. (2023) demuestra que la participación de líderes comunitarios, organizaciones sociales y entidades como las Corporaciones Autónomas Regionales enriquece significativamente los procesos de educación ambiental, desde el diagnóstico participativo hasta la implementación de acciones concretas en el territorio.

De acuerdo con Meza-Salcedo et al., (2023), la posibilidad de involucrar diversas visiones y orientaciones en el aula y en el currículo genera espacios de discusión y construcción colectiva, que fomentan la formación para la ciudadanía ambiental y vuelve a la escuela un escenario de vida local, que ofrece a la comunidad educativa actividades de integración, propiciando de esta manera, que los estudiantes se identifiquen y se sientan agentes de su comunidad. A partir de este reencuentro del estudiante, nace la motivación auténtica para investigar, experimentar y colaborar en la transformación de su entorno. Por último, la apertura institucional hacia actores externos favorece la construcción de alianzas estratégicas que pueden aportar recursos técnicos, metodológicos y económicos para superar una de las principales limitaciones identificadas en los proyectos ambientales, como lo son la falta de financiamiento y materiales didácticos (Meza-Salcedo et al., 2023).

En síntesis, la revisión de la Ley 2427 de 2024, permite identificar que el enfoque curricular planteado en la Ley trasciende el abordaje de la (EA), como mera incorporación de contenidos en la asignatura de ciencias naturales, para configurar una apuesta por la formación integral por competencias, en la que el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir se articulan en torno a los desafíos de la sostenibilidad, el cambio climático y la gestión del riesgo de desastres. De igual manera, la Ley deja claro que el abordaje de lo ambiental se debe dar a partir de entender la complejidad de las problemáticas ambientales y la necesidad de agenciarlas desde las ópticas sociales, culturales y territoriales del contexto específico, siendo esta otra razón que sustenta la necesidad de abordar el currículo desde una perspectiva diferente, superando el enfoque meramente disciplinar.

Ahora, reconstruir el currículo, bajo la perspectiva de la Ley 2427, implica evidenciar que el escenario del aula y el sector educativo no ocurre en un vacío institucional, sino sobre una arquitectura legal previa que ya ha definido instrumentos, actores y mecanismos de seguimiento. Comprender esa articulación y sus tensiones es el propósito del siguiente apartado."

Articulación con políticas educativas existentes

Como se mencionó en la introducción de este ensayo, Colombia a partir de la Constitución Política de 1991 ha venido construyendo un marco normativo y de política pública en materia de educación ambiental, que ha representado procesos de cambio y adaptación en los modelos educativos. En atención a este contexto, es importante examinar de qué manera la Ley 2427, puede articularse con los lineamientos de política pública más importantes en la materia como los son: la Ley 115 de 1994, Congreso de la República de Colombia, (1994), el Decreto 1743 de 1994, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente, (1994) y la Política Nacional de Educación Ambiental, Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, (2002).

Un análisis comparativo de las normas mencionadas permite evidenciar la evolución conceptual e institucional del campo de la educación ambiental en Colombia, así como identificar la posición que ocupa la Ley 2427 de 2024 en esta arquitectura normativa. La Tabla 1 sintetiza las dimensiones analíticamente más relevantes para comprender dicha articulación:

Tabla 1 Comparación normativa en educación ambiental en Colombia: dimensiones curriculares clave

Dimensión analítica	Ley 115 de 1994	Decreto 1743 de 1994	Política Nacional de educación ambiental (2002)	Ley 2427 de 2024
Objeto principal	Organizar el servicio público educativo con la educación ambiental como área obligatoria	Institucionalizar el PRAE en todos los niveles de educación formal	Establecer lineamientos para incorporar la dimensión ambiental en la educación	Fortalecer la formación en sostenibilidad ambiental, cambio climático y gestión del riesgo de desastres
Enfoque educativo	Educación integral: protección del ambiente como componente de formación general	Educación ambiental integrada al currículo a través de proyectos escolares	Formación de ciudadanos con conciencia crítica ambiental	Sostenibilidad ambiental, cambio climático y gestión del riesgo: enfoque integral por competencias
Instrumentos / estrategias	Educación ambiental como área obligatoria; proyectos pedagógicos transversales	PRAE; comités técnicos de educación ambiental	PRAE, PROCEDA, estrategia de formación docente	PRAE fortalecidos; Plan Escolar de Gestión del Riesgo (PGRD); servicio social en gestión del riesgo
Capacitación docente	Establece la obligación de que los educadores estén capacitados en las áreas que enseñan	Asesoría y capacitación a docentes en educación ambiental	Formación permanente de docentes en EA	Orientación y producción de material pedagógico contextualizado
Innovaciones específicas	Incorpora la EA como área obligatoria en el currículo nacional	Crea los PRAE como herramienta pedagógica sistémica	Establece el marco conceptual sistémico de la EA en Colombia	Incluye cambio climático y gestión del riesgo; obliga capacitación de funcionarios públicos; crea módulo obligatorio para posesión de cargos
Seguimiento y evaluación	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación	Comités técnicos de educación ambiental realizan el seguimiento	Indicadores de gestión y evaluación de la EA	MEN presenta informe anual al Congreso sobre avances de implementación
Articulación con el PEI	El PEI es el eje del proyecto educativo institucional	Los PRAE deben incorporarse al PEI	Los PRAE hacen parte integral del PEI	Los PEI y PEC deben desarrollar acciones en PRAE para sostenibilidad y gestión del riesgo

Nota. Elaboración propia a partir de: Ley 115 de 1994, Congreso de la República de Colombia, (1994), Decreto 1743 de 1994, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente, (1994), Política Nacional de Educación Ambiental, Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, (2002) y Ley 2427 de 2024 Congreso de la República de Colombia, (2024). Las dimensiones fueron seleccionadas en función de su relevancia para el análisis curricular desarrollado en este ensayo.

Para poder materializar los objetivos de la Ley 2427 de 2024, esta debe articularse en la planificación curricular de manera coherente con el marco normativo educativo vigente en Colombia. Para lograr este propósito, existen herramientas diseñadas para incorporar las dimensiones de la Ley en los planes de área, unos de estos son los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), establecidos mediante el Decreto 1743 de 1994 Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente (1994) y que son concebidos como un proceso interdisciplinario con carácter transversal , que permite a las instituciones educativas lidiar con las problemáticas ambientales de su contexto, así como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias que orientan la construcción del currículo y la planificación de las áreas, los que deben ser revisados y actualizados para incluir los contenidos y las competencias establecidos en la norma. Esta articulación es indispensable para garantizar la coherencia del sistema educativo y evitar sobrecargas curriculares innecesarias (Ortiz-Torres, 2022).

Desde esta perspectiva comparativa, la Ley 2427 de 2024 plantea un reto significativo para las instituciones educativas colombianas, que deberán reorientar sus PRAE hacia nuevos objetivos y enfoques que integren el cambio climático, la sostenibilidad y, en especial, la gestión del riesgo de desastres. En Colombia, esta última dimensión presenta atrasos notables: la deficiente comprensión de la gestión del riesgo, su escasa implementación en el contexto escolar y el

desconocimiento de los escenarios de riesgo por parte de la comunidad educativa configuran un panorama que requiere atención urgente (Muñoz et al., 2020)

La Política Nacional de Educación Ambiental, formulada conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente, establece lineamientos que deben considerarse en la implementación de la Ley 2427 de 2024, como base de integración en los PEI y Planes curriculares. Esta política enfatiza la importancia de la educación ambiental como estrategia para la construcción de una cultura ambiental responsable alineada con temas como la gestión del riesgo y problemáticas ambientales de mayor relevancia en lo local y lo global (Ordóñez-Diaz et al., 2018).

Como se aprecia en la Tabla 1, cada uno de los instrumentos normativos representa un eslabón en el encadenamiento del modelo de educación ambiental planteado en Colombia, por lo que es posible evidenciar que la Ley 115 establece el mandato general, el Decreto 1743 lo operacionaliza a través de los PRAE, la Política Nacional de Educación Ambiental lo sistematiza conceptualmente (Quintero Ferrer, & Solano Peña, 2024) y lo que hace la Ley 2427 es incorporar las problemáticas de mayor urgencia en el siglo XXI, como lo son el cambio climático, la sostenibilidad y la gestión del riesgo con una cobertura de actores más amplia que incluye, por primera vez, a funcionarios públicos electos.

La Ley 2427 no reemplaza la arquitectura normativa previa, sino que la actualiza ante las urgencias del siglo XXI, invita a que, en la planificación del currículo, se usen los instrumentos y herramientas disponibles en el marco normativo educativo, tomando como referencia los nuevos retos de sostenibilidad. El reto para las instituciones estará en lograr que sea posible generar un impacto real en la resiliencia comunitaria la calidad ambiental y la gestión del riesgo en sus comunidades (Muñoz et al., 2020), para esto es necesario. pensar en enfoques metodológicos y pedagógicos que se adhieran a la necesidad de profundizar en los procesos de aprendizaje., la Ley define qué enseñar, pero no resuelve cómo hacerlo en el aula. Esta cuestión remite a la elección de un enfoque pedagógico coherente con los propósitos formativos descritos, cuestión que se aborda a continuación."

Abordaje pedagógico de la EA en el marco de la Ley 2427

Como se ha planteado en este ensayo, la implementación de la Ley 2427 de 2024 conlleva transformaciones significativas en las metodologías de enseñanza. La educación ambiental requiere enfoques pedagógicos que promuevan el aprendizaje activo, crítico, participativo y contextualizado (Becerra et al., 2024). De acuerdo con Moreno-Sierra & Martínez-Pérez (2022), citando a Freire, la pedagogía crítica emerge como un marco teórico fundamental para la educación ambiental; por tanto, debe ser también un marco para los ajustes pedagógicos que implica la Ley 2427.

Dado que los problemas ambientales surgen de la interacción de los sistemas sociales (económico, cultural, político) y el entorno biofísico (ecosistemas, especies, clima, etc.) en un espacio o territorio determinado, en donde se generan tensiones entre los sistemas, direccionados por los propósitos o intereses derivados de cada uno (Casas et al., 2017). Llevar temas como el cambio climático o la sostenibilidad al entorno educativo, implica que los estudiantes investiguen las causas de estos fenómenos, que se originan en la desigualdad económica y social (Sauvé, 2017). Desde la pedagogía crítica, la educación ambiental debe ser proceso que genere conciencia sobre las dimensiones estructurales de la crisis climática y siente las bases para que los estudiantes incorporen la sostenibilidad en sus propósitos de vida, superando los enfoques meramente informativos o conductistas que no cuestionan el modelo económico que origina los problemas ambientales (González Gaudiano & Meira Cartea, 2020; Leff, 2013).

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente al abordar la sostenibilidad y la gestión del riesgo, temas que exigen una comprensión profunda de las relaciones de poder, la desigualdad y la justicia ambiental. Por último, la pedagogía ambiental crítica debe actuar como un faro frente al tecnicismo imperante en la formación de temas ambientales. Esto implica que el enfoque pedagógico que asuman las instituciones educativas al momento de integrar los lineamientos de la Ley 2427 de 2024 en su proceso educativo, debe superar los enfoques tradicionales e integrar un enfoque sociocrítico, que invite a los estudiantes a investigar y subvertir las causas estructurales de la degradación ambiental en sus propios contextos (Moreno-Sierra & Martínez-Pérez, 2022). Si no es así, será una serie de temáticas adicionales en el plan de clases, sin ningún resultado sobre la transformación de los contextos locales.

Desafíos en la escuela para la implementación de la Ley 2427.

El propósito de este aparte del ensayo es identificar de acuerdo con investigaciones recientes en torno a los contextos educativos y sus resultados en la implementación de los lineamientos de educación ambiental, cuáles han sido las principales dificultades en el proceso y a su vez como estas podrían manifestarse en torno a la implementación de la Ley 2427.

En primer lugar, es fundamental iniciar hablando de la dificultad que existe entre la formulación de una política pública y que esta se materialice de manera efectiva en el aula, situación que no solo es evidente en las políticas educativas sino en general en políticas que nacen de una visión centralista del estado y que pretenden ser funcionales en entornos con una alta diversidad territorial, como Colombia, en donde las instituciones educativas enfrentan realidades diferentes en razón sus contextos sociales e históricos , la escasez de recursos (financieros, tecnológicos y materiales) , la infraestructura disponible y la formación y experiencia docente (Meza-Salcedo et al., 2023; Pérez-Vásquez et al., 2021).De acuerdo con Espinosa Rojas & Castaño Barrera, (2022), esta situación se evidencia en los PRAE en aspectos como la falta de transversalización de los proyectos en el currículo, la falta de un sistema de evaluación que permita a los docentes estimar ,qué tan adecuados y alineados con las políticas públicas, están los proyectos ambientales y que tanto involucran a los demás actores de la comunidad.

Ahora un factor determinante en aspectos como la construcción de propuestas de transversalización, es la capacidad de los docentes para entrever cómo sus disciplinas se relacionan entre sí en temáticas como las que son objeto de la Ley (sostenibilidad, cambio climático y gestión del riesgo), algunos autores como Flores et al. (2017) identifican que para ciertas temáticas cuyas bases son interdisciplinares, los educadores carecen de la preparación necesaria para abordarlas. Esto implica que para el caso del currículo en temas como la sostenibilidad, que aborda temas como el cambio climático, la educación, la pobreza, el hambre, la cultura, la educación, la industria, entre otros, sea necesario que la planificación del currículo no se limite al área de ciencias naturales, sino por el contrario se integre en todas las disciplinas de la malla curricular, pero este proceso debe ser liderado y materializado por los docentes. Esto implica transformaciones profundas en los procesos de formación docente, tanto en la inicial como en la continuada. Los educadores deben desarrollar nuevas competencias para abordar temas complejos, como el cambio climático, la sostenibilidad y la gestión del riesgo, desde perspectivas interdisciplinarias y críticas.

Basado en lo anterior , es pertinente sugerir que el factor humano es clave para la consecución de los propósitos de la Ley 2427, solo si se considera al docente como el puente entre la política pública y la realidad local , se podrán materializar los propósitos de la norma, para esto es fundamental que en los programas y los planes de formación docente en los diferentes niveles (departamental y municipal) contemplen los planteamientos de la Ley , de lo contrario tal como lo plantea Pérez-Vásquez et al., (2021) la Ley 2427 corre el riesgo de convertirse en una 'tarea inconclusa' adicional en la historia de la educación ambiental colombiana.

Perspectivas futuras y recomendaciones

Considerando los aspectos abordados anteriormente, cabe delinear algunas recomendaciones para tener en cuenta, en torno a llevar la Ley 2427 al aula, estas parten de interpretar lo que se ha venido desarrollando en este ensayo, desde el enfoque curricular, la articulación normativa, el enfoque pedagógico y los desafíos de implementación.

Como se señaló al analizar los desafíos de implementación, el factor docente es determinante para los resultados esperados por la Ley. En consecuencia, la primera recomendación es que parte de la reglamentación de la Ley 2427 esté enfocada en proporcionar las herramientas formativas a los docentes en las temáticas priorizadas. Para esto es fundamental la articulación de los programas de formación que se deriven del Ministerio de Educación Nacional, con las secretarías de educación departamental y municipal, quienes ejecutan parte de los programas de formación en lo local. Ahora, dada la naturaleza de los temas que trata la Ley, la articulación se debe instituir de igual manera con el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres, las Corporaciones Autónomas Regionales, quienes por sus competencias legales son responsables de las políticas públicas asociadas a estos temas.

Entendiendo la complejidad del territorio colombiano, es importante también destacar la necesidad de que, en la regulación de la Ley, se considere con una mayor profundidad el enfoque diferencial e inclusivo. Esta recomendación no es subjetiva ni responde a ninguna tendencia derivada de los enfoques educativos de los últimos años, por el contrario para el caso colombiano es fundamental el reconocimiento de la diversidad de los territorios , existen evidencias de cómo los sistemas educativos reproducen exclusiones curriculares al desconocer los marcos culturales de comunidades indígenas como la Emberá Katío, lo que se traduce en la invisibilización de sus saberes tradicionales y comunitarios que derivan en una disociación cultural que lleva a procesos de deserción escolar (Cantero-Galarcio & Hernández-Hernández, 2021). De esta manera se evidencia que es prioritario que en las resoluciones o lineamientos que se expidan para reglamentar la Ley, el enfoque diferencial en contextos pluriétnicos, como el colombiano, y se transite hacia un currículo con enfoque intercultural.

De acuerdo con Ángeles Hernández (2023), la interculturalidad es un proceso dinámico de diálogo y construcción conjunta entre diferentes sistemas de

conocimiento; se configura como un eje fundamental en contextos pluriétnicos. A diferencia del multiculturalismo, que puede conducir a la mera coexistencia de diferencias sin interacción real ni transformación de las relaciones de poder, la perspectiva intercultural propone una integración crítica de saberes que resulta particularmente relevante para abordar la crisis ambiental desde los procesos educativos. Esa apertura dialógica que propone la interculturalidad se convierte en una oportunidad para avanzar en los retos que presenta llevar temas como el cambio climático o la gestión del riesgo al aula; en este sentido, frente al riesgo de fragmentación al que puede inducir el multiculturalismo, proponer una educación en sostenibilidad que articule conocimientos científicos con saberes ancestrales desde un diálogo crítico que evalúe su pertinencia ecológica y social puede enriquecer sustancialmente los procesos curriculares y pedagógicos de la educación.

Finalmente, la implementación efectiva exige un tránsito hacia la justicia curricular. Integrar los saberes ancestrales y el enfoque diferencial no es una concesión multicultural, sino una necesidad epistemológica para que la sostenibilidad sea verdaderamente inclusiva y responda a la diversidad cultural del país (Cantero-Galarcio & Hernández-Hernández, 2021; Hernández-Rodríguez et al, 2024).

Conclusiones

La Ley 2427 de 2024 constituye un avance significativo hacia una educación ambiental integral en Colombia y su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), en particular los ODS 4 (Educación de calidad), 13 (Acción por el clima) y 15 (Vida de ecosistemas terrestres), y refuerza su pertinencia en el contexto internacional. Sin embargo, su éxito dependerá de cómo se aborden las debilidades identificadas y se aprovechen las oportunidades que ofrece la norma. Los artículos revisados plantean estrategias valiosas para la integración curricular y la participación comunitaria; no obstante, es fundamental que el diseño e implementación de estas iniciativas se sustenten en principios teóricos sólidos y en evidencia empírica.

El enfoque de formación integral propuesto por la Ley, que incluye habilidades, actitudes, conocimientos y comportamientos, se alinea con las tendencias contemporáneas de la educación por competencias y de la pedagogía crítica. Sin embargo, la materialización de estos principios requiere transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas, la formación docente y la organización curricular de las instituciones educativas.

Los desafíos identificados, en particular en relación con la formación docente, la dotación de recursos y la articulación con las políticas existentes, deben abordarse de manera sistemática y con la participación de todos los actores del sistema educativo. La autonomía institucional reconocida por la Ley representa una oportunidad para la innovación, pero también exige responsabilidad y compromiso por parte de las instituciones educativas.

La implementación exitosa de la Ley 2427 de 2024 requiere una visión holística que reconozca la complejidad de los problemas ambientales y la necesidad de respuestas educativas integrales. Solo a través de un enfoque articulado que combine políticas públicas coherentes, formación docente de calidad, recursos adecuados, estrategias pedagógicas innovadoras y un compromiso genuino con la inclusión y la equidad en territorios altamente diversos, será posible transformar el currículo escolar en un instrumento efectivo para la sostenibilidad ambiental, la gestión del riesgo y el cambio social hacia un futuro más resiliente.

Referencias Bibliográficas

Ángeles Hernández, E. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. una aproximación a sus significados. Revista Inclusiones, 11(1), 94–114. https://doi.org/10.58210/inclu3492

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Gaceta Constitucional 116 de 20 de julio de 1991. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Bautista, E & Alarcón, M. (2022). La importancia de la educación ambiental y su relevancia mundial desde el contexto teórico. Hacedor-AIAPÆC, 6(1), 176-190.https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2123.

Becerra, L., Moreno, Y., Quintero, L & Mendoza, L. (2024). Aprendizaje Activo y Educación Ambiental: Formando Agentes de Cambio para un Futuro Sostenible. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 12195-12209. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13409.

Buranajinda, P., & Piatanom, P. (2024). Approaches to Disruptive Leadership Development of School Administrators in Schools under the Nonthaburi Primary Educational Service Area Office 2. Shanlax International Journal of Education, 13(1), 41-50. https://doi.org/10.34293/education.v13i1.8386

Cantero-Galarcio, E., & Hernández-Hernández, E. (2021). Identificación de saberes ancestrales en la etnia Emberá Katío sobre el cuidado del medioambiente. Praxis & Saber, 12(31), 111-124.https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11436

Casas, A., Torres, I., Delgado-Lemus, A., Rangel-Landa, S., IlsLey, C., Torres-Guevara, J., Cruz, A., Parra, F., Moreno-Calles, A. I., Camou, A., Castillo, A., Ayala-Orozco, B., Blancas, J. J., Vallejo, M., Solís, L., Bullen, A., Ortíz, T., & Farfán, B. (2017). Ciencia para la sustentabilidad: investigación, educación y procesos participativos. Revista Mexicana De Biodiversidad, 88(Suple). https://doi.org/10.1016/j.rmb.2017.10.003

Castaingts Teillery, J. (2025). La crisis múltiple y compleja de la actualidad mundial. Denarius, 1(48), 11-43. https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/denarius/v12025n48/Castaingts

Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial N.° 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/Ley_0115_1994.html

Congreso de la República de Colombia. (2024, septiembre 9). Ley 2427 de 2024. Por medio de la cual se establece la capacitación, la profundización y la enseñanza para la sostenibilidad ambiental, cambio climático y gestión del riesgo de desastres y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial N.° 52.874.http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/Ley_2427_2024.html

de Oliveira, A., Kaplan, L., & Dawidman, L. do N. (2021). Por uma educação ambiental crítica-marxista: pressupostos teórico-metodológicos e implicações políticas no embate com as correntes pós-modernas. Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 13(2), 550–574. https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.45066

da Rosa, G., & Flach, K. (2022). Educação Ambiental: Interdisciplinariedade como Ferramenta de Entendimento para as Relações de Complexidade. Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental, 11(3), 319–332.https://doi.org/10.59306/rgsa.v11e32022319-332

Díaz Monsalve, & Quiroz Posada. (2013). LA FORMACIÓN INTEGRAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 18(3), 17-29. Retrieved May 12, 2026, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322013000300002&lng=en&tlng=es

Durán, C., Gallo Ortiz, M., Valencia Calderón, M., Suarez Jaimes, N., & Suárez Ferro, Y. (2023). Política Curricular en Colombia: Un Enfoque para la Formación en Competencias en la Educación Básica y Media. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 5945-5964. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7391

Espinosa Rojas, D., & Castaño Barrera, Ó. (2022). Estado del arte de las Investigaciones en Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en Colombia. Bio-grafía, 15(28), 37–51. https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.15.num28-16530

Flores, R., Ruiz, M., & del Socorro Rayas, J. G. R. (2017). La educación ambiental en la formación docente inicial. Pesquisa em Educação Ambiental, 12(2), 80-92.https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol12.n2.p80-92

Gallardo Milanés, O., Menezes, P., & Quellis, L. (2019). Educación ambiental transformadora: estudio comparado entre Brasil y Cuba. Revista Pedagógica, 21, 500–523. https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4844

González Gaudiano, E., & Meira Cartea, P. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? Perfiles educativos, 42(168), 157-174.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464

Hernández-Rodríguez, J., Castaño-Trujillo, C., Quiñones-Bermúdez, S., & Marín-Cardona, P. (2024). ¿"Formación integral"? Resemantización y vínculo con el pensamiento crítico. Pedagogía y Saberes, (61), 6-22.https://doi.org/10.17227/pys.num61-20216

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Ithuralde, R., Dumrauf, A., & Cordero, S. (2023). Educación Ambiental y diseños curriculares de la Educación Secundaria Básica de la provincia de Buenos Aires: análisis crítico en el contexto de la nueva legislación nacional. Praxis educativa, 27(3), 187-210. https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270312

Kassiadou, A., & Sánchez, C. (2020). Ecologia política na educação ambiental e as potencialidades pedagógicas dos conflitos ambientais. Revista Sergipana De Educação Ambiental, 6(2), 09–25. https://doi.org/10.47401/revisea.v8i2.12840

Leff, E. (2013). Aventuras de la Epistemología Ambiental: De la articulación de Ciencias al Diálogo de Saberes. Siglo XXI Editores México.

Loureiro, C. (2004). Educação ambiental transformadora. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 65-84.https://comitespcj.org.br/images/Download/Identidades_EA_Brasileira.pdf#page=67

Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista Electrónica Educare, 14(1), 97-111. https://doi.org/10.15359/ree.14-1.9

Meza-Salcedo, G., Ximena-Mesa, L., & Leal-Pérez, P. (2023). Educación ambiental y formación ciudadana en los proyectos ambientales escolares: del discurso a la participación. Educación y Humanismo, 25(45), 36-57. https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6297

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente. (1994, agosto 3). Decreto 1743 de 1994. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal. Diario Oficial N.° 41.476.

Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/10/Politica-Nacional-Educacion-Ambiental.pdf

Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958

Moreno-Sierra, D. F., & Martínez-Pérez, L. F. (2022). Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (52), 47-64.https://doi.org/10.17227/ted.num52-16501

Muñoz, A., Olivera, A., & Nuñez, D. (2020). Caracterización de la Gestión del riesgo en Instituciones Educativas públicas de Básica y Media en un Municipio de Colombia. Journal of Business and Entrepreneurial Studies, 4(3), 34–50. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/383/3831685003/ index.html

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución A/RES/70/1). Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Nova Herrera, A., Buitrago, A., & Trujillo, G. (2016). Currículo, de la teoría a la práctica. Editorial Juan de Castellanos. https://libros.jdc.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/26

Ordóñez-Diaz, M., Montes-Arias, L., & Garzón-Cortés, G. del P. (2018). Importancia de la educación ambiental en la gestión del riesgo socio-natural en cinco países de América Latina y el Caribe. Revista Electrónica Educare, 22(1), 345–363. http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.17

Orellana, I., Fauteux, S., & Sauvé, L. (2002). La educación ambiental a través de los grandes momentos de su historia. L. Sauvé, I. Orellana y M. Sato (comps.), Textos escogidos en educación ambiental de una América a otra, (pp. 39-54). http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/1.Orellana_y_Fauteux.pdf

Ortiz-Torres, M. (2022). Alcance de la política de educación ambiental colombiana frente a la Agenda 2030. Educación Y Educadores, 24(3), e2434. https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.4

Pérez-Vásquez, N, Cadavid-Velásquez, E., & Flórez-Nisperuza, E. (2021). La educación ambiental: una tarea inconclusa desde los proyectos ambientales escolares. Revista Boletín Redipe, 10(7), 84-96.https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1349

Pile, E., & Chang, A. (2024). Identifying Trends and Challenges in Competency-Based Agricultural Education: A Literature Review 2019 - 2024. Scientific journal T&E, 1(1), 126-155. https://doi.org/10.48204/3072-9653.5673

Quintero Ferrer, C., & Solano Peña, J. (2024). Educación ambiental en cambio climático, una tarea desde la primera infancia. Educación Y Educadores, 26(2), e2622. https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.2.2

Salinas, I., Guerrero, G., Satlov, M., & Hidalgo, P. (2022). Climate change in Chile's school science curriculum. Sustainability, 14(22), 15212.https://doi.org/10.3390/su142215212

Sánchez-Uscamayta, J., Valdez-Valdez, L., Romero-Vela, S., & Lescano-López, G. (2024). Formación ciudadana: retos y desafíos de la sociedad actual. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(17), 276-297.https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3221

Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 261-278.https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306

Sepúlveda Gallego, L. (2025). La educación ambiental en Colombia desde la Ley General de Educación: un análisis comparativo de los marcos normativos y curriculares. Luna Azul, (60). https://doi.org/10.17151/luaz.2025.60.7

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Instituto CIFE. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491

Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón & A. Jaik Dipp (Coords.), Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional (pp. 4-5). ReDIE. http://iunaes.mx/naeswp-content/uploads/2013/04/Experiencias-de-Aplicacion.pdf

Torres Carrasco, M. (2011). L'éducation relative à l'environnement en Colombie: une politique publique dans un contexte de participation et de transformation sociale. Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions (Volume 9).https://doi.org/10.4000/ere.1480.

Vega Cadena, U., Figueroa de la Fuente, M., & del Real Medina, F. (2017). Reflexiones sobre la formación de competencias transversales y digitales en las instituciones de educación superior de México. Revista Ensayos Pedagógicos, 12(1), 17-38. https://doi.org/10.15359/rep.12-1.1

SCIENTIFIC JOURNAL T&E
https://journals.uted.us/ojs/index.php/sc
Publisher: University of Technology and Education
ISSN: L3070-7927
Vol. 1, No.1, 159-172, 2026

REVISIÓN SISTEMÁTICA

El fomento de la creatividad en preescolar 2020-2025: implicaciones epistémicas y hermenéuticas en la ruralidad

Fostering Creativity in Preschool 2020-2025: Epistemic and hermeneutical implications in rurality

Sadia Luz Negrette Babilonia[1] **Deivis Robinson Mosquera Albornoz**[2]

[1] Sadia Luz Negrette Babilonia. sadia.negretteb2024@uted.us. University of Technology and Education

[2] Deivis Robinson Mosquera Albornoz. Deivis.mosquera@uted.us. University of Technology and Education

DOI:
https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.120

Correo del autor:

[1]sadia.negretteb2024@uted.us

[2]Deivis.mosquera@uted.us

Fecha de recepción:
14/11/2025
Fecha de aceptación:
18/07/2026
Fecha de publicación::
01/01/2026

Resumen

El propósito de este artículo es realizar una revisión sistemática con enfoque hermenéutico sobre la creatividad en educación preescolar, con énfasis en escenarios rurales. La búsqueda se efectuó en bases de datos como Scopus, Redalyc, SciELO, Dialnet y Google Académico, considerando publicaciones entre 2020 y 2025. El proceso PRISMA permitió depurar un corpus inicial de 882 registros hasta seleccionar 22 estudios relevantes. Los hallazgos destacan la importancia de fomentar el pensamiento convergente y divergente desde los tres años, reconocer el impacto de la cultura y el contexto en la creatividad, y superar las brechas digitales y sociales que afectan la ruralidad. Se concluye que la planeación desde la primera infancia y la integración de prácticas comunitarias son esenciales para programas escolares de creatividad.

Palabras clave: creatividad, educación preescolar, ruralidad, hermenéutica, pensamiento creativo.

Citar Como: El fomento de la creatividad en preescolar 2020-2025: implicaciones epistémicas y hermenéuticas en la ruralidad. (2026). Scientific Journal T&E, 1(1). https://doi.org/10.67461/scientific.v1n1.120

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

The purpose of this article is to conduct a systematic review with a hermeneutic approach on creativity in preschool education, with an emphasis on rural settings. The search was carried out in databases such as Scopus, Redalyc, SciELO, Dialnet, and Google Scholar, considering publications between 2020 and 2025. The PRISMA process made it possible to refine an initial corpus of 882 records down to 22 relevant studies. The findings highlight the importance of fostering convergent and divergent thinking from the age of three, recognizing the impact of culture and context on creativity, and overcoming the digital and social gaps that affect rural areas. It is concluded that planning from early childhood and the integration of community practices are essential for school creativity programs.

Keywords: creative environments, creativity teaching, epistemology, public policies, school creativity.

Introducción

La creatividad, entendida como atributo cognitivo divergente influido por los contextos socioculturales, ha sido reconocida por organismos internacionales como UNICEF (2020) como una de las doce competencias vitales para la vida, ubicándose al mismo nivel que la comunicación, la resolución de problemas y la cooperación. Sin embargo, este planteamiento universalista no considera la diversidad humana ni las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que inciden en la capacidad de ejercer la creatividad, de modo que el contexto en el que se desarrolla la infancia puede potenciar o limitar significativamente este atributo.

De igual manera, el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), plantea la necesidad de rediseñar las formas de promover la creatividad como motor de inclusión y desarrollo sostenible, reconociendo su valor estratégico para la innovación social y la cohesión comunitaria. No obstante, se omite que los entornos rurales enfrentan mayores limitaciones para acceder a bienes culturales, económicos y tecnológicos, situación que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2023), llama la atención sobre la existencia de brechas sociales, económicas y tecnológicas que afectan con más fuerza a la población rural.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) estableció lineamientos curriculares en educación artística que reconocen la creatividad como competencia esencial, con un enfoque centrado en las artes y la cultura. Posteriormente, el Plan Nacional de Desarrollo (DNP, 2022) amplió esta visión al vincular la creatividad con la sostenibilidad y la innovación social, incorporando el uso de tecnologías informáticas; sin embargo, este planteamiento ignora la brecha digital que persiste en los escenarios pedagógicos rurales, evidenciada durante la pandemia de Covid-19, cuando se puso de manifiesto el déficit significativo en las competencias digitales del cuerpo docente (CEPAL y UNESCO, 2020).

Pedagógicamente hablando, Aragón et al. (2022) destacan que el pensamiento creativo infantil depende de la preparación docente. Sin embargo, la formación de maestros en Colombia y América Latina sigue centrada en enfoques cognitivos tradicionales de orientación positivista pese a invocarse el constructivismo. De ello se infiere un vacío también epistemológico del cuerpo docente para ejercer una pedagogía de la creatividad en preescolar. Vanegas y Pérez (2022), concluyen la necesidad de superar la visión cognitivocentrista y avanzar hacia modelos que integren prácticas socioculturales pertinentes. La creatividad constituye, por tanto, un desafío estructural para la formación docente.

Desde diferentes escenarios pedagógicos hemisféricos, Brown (2024) y Callapiña (2024) – en Europa y Sudamérica - exponen la problemática rural de la creatividad por la dispersión de experiencias docentes al respecto y la carencia de políticas públicas regionales y locales. En escuelas con estudiantes refugiados o en instituciones rurales durante la pandemia, la creatividad se convierte en estrategia de resiliencia incidental. A ello se agrega, la carencia de un foco epistémico ante la desigualdad territorial situación agravada por limitaciones en el acceso a recursos y metodologías creativas, lo que genera brechas entre lo urbano y lo rural. Se requiere afrontar esos factores estructurales y extraescolares como insumos para un ejercicio epistémico.

Pese a ello, experiencias escolares integrando tecnologías y pedagogías activas, llaman la atención sobre las oportunidades de explorar otros horizontes creativos, para un tipo de mediación alternativa ante posibles escenarios de aislamiento social. Acevedo (2020), expone el lugar posible de las redes sociales digitales como espacios para el desarrollo de competencias creativas en educación artística. En este sentido, Cohen y Gómez (2019), llaman la atención a la

escuela latinoamericana sobre la necesidad de pasar de una metodología de la investigación basada en los datos y diseños metodológicos para profundizar en investigaciones longitudinales y ganar en el análisis hermenéutico, sobre las formas de hacer una pedagogía participativa y sistemática.

Precisamente, en ámbitos de la ruralidad del sudeste asiático, Xue y Cao (2025); así como Yi y Son (2022) aportan alternativas sobre cómo, desde la experiencia local, la creatividad en contextos rurales debe vincularse a la revitalización cultural. A ello integran, además, nuevas formas de planificación territorial para fortalecer o instalar políticas públicas coherentes pedagógicamente hablando. En sus conclusiones alertan sobre la exigencia crítica de sistematizar experiencias en educación preescolar, entendida como práctica comunitaria y expresión identitaria. Este vacío refleja la desconexión entre epistemologías rurales y los currículos oficiales.

Estos hallazgos, demuestran la importancia de afrontar la educación y la indagación educativa sobre la creatividad, potenciarla con didácticas pertinentes con las prácticas comunitarias. La experiencia de Zossou et al. (2021) en Benín surgió en África occidental luego de una significativa iniciativa en contextos rurales, y destacó el impacto logrado empleando la radiodifusión y el video, promoviendo valores como la solidaridad y el trabajo colaborativo. La recurrencia de esta situación revela un problema: la creatividad infantil se concibe como talento personal, sin considerar su dimensión social y colaborativa y los sistemas educativos no han reparado en la necesidad de políticas públicas pertinentes.

Como resumen de este ejercicio analítico, se puede decir que la búsqueda sistemática, la creatividad como ejercicio educativo en preescolar presenta varias necesidades: deficitaria formación docente ante el fenómeno creativo, brechas sociales y digitales afectadas por el lugar de la práctica educativa, urbana o rural; aislacionismo pedagógico y una desconexión epistemológica entre prácticas de aula y visión pedagógica pertinente. También se evidencia una escasa problematización de los documentos de organismos como UNICEF (2020); CEPAL y UNESCO (2020); así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024). De estas necesidades se deriva la pregunta que orienta esta revisión: ¿qué implicaciones epistémicas y hermenéuticas subyacen en el fomento de la creatividad en la educación preescolar rural durante el periodo 2020-2025? Esta pregunta articula el objetivo del estudio —examinar, mediante una revisión sistemática con enfoque hermenéutico basada en el protocolo PRISMA, la producción académica sobre creatividad en preescolar— con las categorías de análisis que estructuran la interpretación: formación docente, brechas socioterritoriales, planeación didáctica y políticas públicas.

Metodología

La búsqueda se fundamentó en el protocolo PRISMA 2020, con un enfoque hermenéutico. Este diseño metodológico permitió garantizar transparencia en la identificación, cribado y selección documental, al tiempo que ofreció una lectura interpretativa de los textos seleccionados. El propósito fue combinar filtros bibliométricos objetivos con una aproximación cualitativa que diera cuenta de los sentidos y significados presentes en los estudios sobre creatividad en educación preescolar, especialmente en contextos rurales.

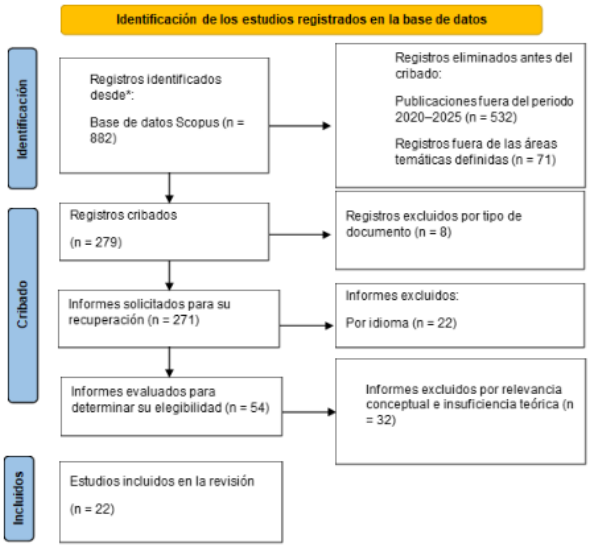
El proceso inició con la ecuación de búsqueda “Creativity AND Preschool”, que arrojó 882 documentos en bases académicas indexadas. Al aplicar el filtro temporal correspondiente al periodo 2020–2025, se refinaron 350 registros, lo que evidencia una producción sostenida y creciente en torno a la creatividad en educación infantil. Posteriormente, se aplicaron criterios adicionales de inclusión y exclusión relacionados con áreas temáticas, tipo de documento, idioma y pertinencia conceptual. Estos pasos permitieron depurar el corpus hasta llegar a 54 textos con potencial de análisis interpretativo.

En este sentido, se refinó la información por áreas temáticas: ciencias sociales, psicología, artes y humanidades, neurociencia, matemáticas y estudios multidisciplinarios [LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "NEUR") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "MATH") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "MULT")]. Esta ecuación de búsqueda arrojó un total de 279 documentos, lo cual revela la coexistencia de tendencias y perspectivas diversas en el estudio de la creatividad, entre ellas aproximaciones cognitivas, culturales, neuroeducativas y pedagógicas. La presencia de áreas multidisciplinarias permite inferir una convergencia teórica que favorece el abordaje integral del desarrollo creativo en la infancia.

Otro ejercicio de criba de la información bibliográfica se centró en los tipos de documento, priorizando capítulos de libro, artículos científicos, libros completos y revisiones bibliográficas, mediante la ecuación booleana de búsqueda avanzada [LIMIT-TO (DOCTYPE, "ch") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "cp") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "re") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "bk")]. Los 271 registros encontrados se caracterizan por el predominio de artículos científicos, lo que indica una fuerte producción empírica y teórica en revistas especializadas. Los capítulos y libros aportan profundidad conceptual y estudios de caso, mientras que las revisiones

sistemáticas permiten consolidar marcos interpretativos. Esta diversidad documental enriquece el análisis y favorece la triangulación metodológica en estudios sobre creatividad en educación preescolar. La Figura 1 ilustra el proceso de búsqueda y selección del corpus documental.

Figura 1. Resultados en el diagrama prisma



Nota: la gráfica PRISMA muestra el proceso de búsqueda sistemática. Incluyó las fases de identificación, filtrado e inclusión de estudios. Se partió de 882 registros y culminó en 22 elegibles.

Como se muestra en la gráfica, la fase de cribado tuvo en cuenta el idioma de publicación para depurar información. Se revisaron trabajos en inglés, español, portugués, francés y mandarín, traducidos al inglés, relacionados con la didáctica de la creatividad en contextos rurales (Lu y Qian, 2023; Xue y Cao, 2025). La ecuación aplicada arrojó 249 documentos [LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Portuguese") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "French") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Chinese")]. Los textos fueron revisados con criterios de pertinencia. La revisión de títulos mostró predominio del inglés. Las publicaciones en español y portugués aportan perspectivas latinoamericanas ampliando el análisis de la creatividad en contextos diversos.

Al refinar por palabras clave, se obtuvo un total de 117 documentos asociados a los términos Creativity, Preschool Education, Science Education, Curriculum y Cognitive Development. La ecuación booleana empleada fue [LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Creativity") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Preschool Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Science Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Curriculum") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD, "Cognitive Development")]. Estas palabras clave evidencian un tratamiento académico de la creatividad vinculado a procesos curriculares, desarrollo cognitivo y enseñanza de las ciencias en la infancia. Desde una perspectiva disciplinar y pedagógica, esta delimitación orienta el análisis hacia lo procesual y formativo en el nivel preescolar.

En cuanto a la territorialización de los hallazgos, la búsqueda se refinó con base en los países de afiliación institucional: Estados Unidos, China, Reino Unido, España, Portugal y Brasil, con un resultado de 55 documentos. Para ello se empleó la siguiente ecuación de búsqueda avanzada: [LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "United States") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "China") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "United Kingdom") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Spain") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Portugal") OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY, "Brazil")]. Este patrón geográfico evidencia una concentración de la producción científica en países con alto nivel de industrialización y desarrollo, así como una producción creciente en países iberoamericanos, especialmente Brasil y España.

En este mismo orden epistémico, se procedió a refinar la información bibliográfica por tipo de fuente académica, lo que arrojó un total de 54 documentos. La ecuación utilizada fue [LIMIT-TO (SRCTYPE, "j") OR LIMIT-TO (SRCTYPE, "b")]. Predominan las revistas científicas, caracterizadas por una circulación rápida y especializada del conocimiento, mientras que los libros ofrecen desarrollos teóricos más extensos y con mayores exigencias editoriales. Esta dualidad permite articular el análisis bibliométrico con la lectura hermenéutica, favoreciendo una comprensión profunda del campo y garantizando la calidad y pertinencia de las fuentes seleccionadas.

El ejercicio de selección del corpus bibliográfico refleja una convergencia entre enfoques psicológicos, pedagógicos y neurocientíficos. En esta muestra se observa que la combinación de áreas temáticas, palabras clave y tipos de documento revela la comprensión de la creatividad en preescolar como proceso cognitivo, práctica curricular y fenómeno cultural. Asimismo, se identifican tendencias multidisciplinarias en torno a teorías del desarrollo educativo, la planeación educativa, el diseño didáctico y los modelos de evaluación. En regiones como Europa, Estados Unidos, China, Japón y Singapur predomina una evaluación medible de corte positivista, mientras que en el campo latinoamericano se privilegia la evaluación formativa.

El análisis bibliométrico permitió visualizar vacíos de conocimiento, particularmente el déficit de investigaciones longitudinales en el periodo estudiado. Entre 2020 y 2025 se identificó un aumento sostenido de publicaciones sobre creatividad en educación preescolar, vinculado al interés por metodologías

activas, enfoques STEAM y neuroeducación. Las palabras clave Cognitive Development y Curriculum reflejan estas tendencias. Asimismo, emergen líneas relacionadas con el uso de tecnologías creativas, el juego como estrategia didáctica y la inclusión de saberes locales en el currículo infantil.

La depuración documental se realizó mediante el análisis PRISMA, articulando criterios cuantitativos con una lectura hermenéutica de los rasgos epistemológicos, lo que permitió seleccionar un corpus coherente con la pregunta de investigación. De los 882 registros iniciales se excluyeron 532 por situarse fuera del periodo 2020–2025 y 71 por no corresponder a las áreas temáticas definidas, quedando 279 para revisión detallada. Tras aplicar filtros sucesivos por tipo de documento (271 registros), idioma (249), palabras clave (117), país de afiliación (55) y tipo de fuente (54), se delimitaron 54 documentos susceptibles de análisis interpretativo y finalmente se seleccionaron 22 publicaciones que cumplían con los criterios de inclusión definidos y aportaban elementos conceptuales pertinentes. La estrategia metodológica aseguró coherencia entre el procedimiento técnico de selección y la interpretación teórica de los textos, evitando inconsistencias numéricas y repeticiones. La Tabla 1 sintetiza con claridad los criterios aplicados y los resultados obtenidos en cada etapa.

Tabla 1. Proceso de selección por criterios de inclusión y exclusión

Dimensión	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión	Resultado
Metodología	Revisión sistemática con enfoque hermenéutico (protocolo PRISMA 2020); ecuación “Creativity AND Preschool”	Estudios sin enfoque en creatividad	882 registros identificados
Rango temporal	Publicaciones 2020–2025	Publicaciones anteriores a 2020	350 registros retenidos
Áreas temáticas	Ciencias sociales, psicología, artes y humanidades, neurociencia, matemáticas y estudios multidisciplinarios	Otras áreas del conocimiento	279 registros retenidos
Tipo de documento	Artículos, revisiones, capítulos de libro y libros	Textos no arbitrados	271 registros retenidos
Idioma	Inglés, español, portugués, francés y mandarín (traducido al inglés)	Otros idiomas	249 registros retenidos
Palabras clave	Creativity, Preschool Education, Science Education, Curriculum, Cognitive Development	Términos no pertinentes	117 registros retenidos
País de afiliación	Estados Unidos, China, Reino Unido, España, Portugal y Brasil	Otros países	55 registros retenidos
Tipo de fuente	Revistas científicas y libros	Otras fuentes	54 informes evaluados
Relevancia conceptual	Textos con categorías claras y análisis hermenéutico	Insuficiencia teórica o falta de pertinencia	22 estudios incluidos

Nota: síntesis del proceso de acuerdo con la búsqueda PRISMA y la revisión de documentos.

La búsqueda se orientó metodológicamente desde un enfoque cualitativo. El estudio corresponde a una revisión sistemática desarrollada conforme a la estructura PRISMA 2020, cuyos resultados se interpretaron mediante un análisis hermenéutico: el protocolo PRISMA garantizó la transparencia y la trazabilidad de la selección documental, mientras que la hermenéutica orientó la lectura comprensiva de los textos elegibles. Esta fase bibliométrica tuvo como fuente principal la base de datos Scopus, por su reconocimiento científico; las demás bases consultadas (Redalyc, SciELO, Dialnet y Google Académico) se emplearon de manera complementaria para ampliar el corpus con producción iberoamericana, como se detalla en los resultados. Se desarrollaron etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. La estrategia metodológica combinó filtros bibliométricos objetivos con una lectura interpretativa progresiva, asegurando coherencia entre el proceso técnico de

selección y la interpretación teórica de los textos elegibles.

En términos de temporalidad, se consideraron las publicaciones entre 2020 y 2025. Se buscó observar la actualización teórica y pertinencia contextual del tipo de publicación según el abordaje de una didáctica de la creatividad en la ruralidad. Se admitieron artículos de investigación, revisiones académicas y capítulos de libro publicados en revistas indexadas o editoriales científicas reconocidas. Los idiomas considerados fueron inglés, español, portugués, francés y mandarín (traducido al inglés). Los textos debían abordar explícitamente las categorías conceptuales centrales del estudio y presentar desarrollo argumentativo suficiente para análisis hermenéutico. Se seleccionaron publicaciones con afiliación institucional verificable y disponibilidad de texto completo para garantizar rigor académico y transparencia metodológica.

Resultados

Al revisar las cinco bases de datos seleccionadas, se identificó un corpus bibliográfico inicial de 283 documentos relacionados con el tema creatividad AND ruralidad, categoría que para fines académicos se inscribe como creatividad en la ruralidad. Este corpus bibliográfico representativo se distribuye de la siguiente manera: 52 documentos indexados en Scopus, todos publicados en lengua inglesa; en Redalyc se identificaron 124 publicaciones en portugués y español; la revisión de Google Académico permitió reconocer 47 textos de interés; la red SciELO aportó 32 obras acordes con los propósitos del estudio; y, finalmente, en Dialnet se localizaron 28 textos relevantes.

La tabla de distribución del corpus documental evidencia el predominio de fuentes publicadas en lengua española y portuguesa, particularmente a partir de Redalyc (124) y Google Académico (47), lo que refleja una orientación hacia contextos latinoamericanos y producciones académicas regionales, en coherencia con la lógica situada de la pregunta de investigación. Esta selección, asumida desde una perspectiva hermenéutica, da cuenta de decisiones epistémicas respecto a las voces, territorios y tradiciones de conocimiento consideradas relevantes para el análisis. Además de Scopus se tuvieron en cuenta otras bases de datos académicas indexadas del campo iberoamericano, como Redalyc, Dialnet y SciELO, atendiendo al criterio de idioma de la publicación. La Tabla 2 presenta de manera sintética esta distribución.

Tabla 2. Distribución del corpus documental por bases de datos.

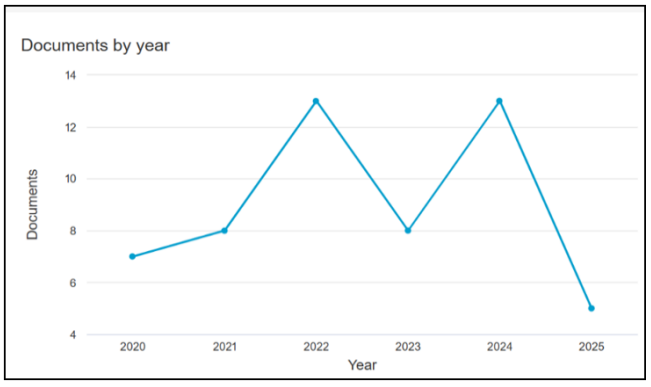
Base de datos	Cantidad de documentos
Scopus (inglés)	52
Redalyc (español/portugués)	124
Google Académico (español)	47
SciELO (español)	32
Dialnet (español)	28
Total	283

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de búsqueda en bases de datos

La menor presencia relativa de bases de datos como Scopus, 52, no implica exclusión de saberes globales indexados, sino que expresa una articulación deliberada entre visibilidad internacional y pertinencia local. En este sentido, el corpus configurado permite construir un horizonte interpretativo que integra diversidad lingüística, cultural y epistemológica, favoreciendo un análisis de la creatividad en educación preescolar que transita de lo global a lo local sin perder anclaje contextual. La cantidad de 283 fuentes que aparece en la gráfica se refiere a la totalidad de los textos preseleccionados por título, rango de años y área académica, todos en relación más explícita con la didáctica de la creatividad en preescolar en la ruralidad.

Desde una lectura hermenéutica, la gráfica no solo representa cantidades, sino ritmos de legitimación discursiva. Los picos de 2022 y 2024 pueden entenderse como momentos de mayor densidad interpretativa, donde el campo alcanza visibilidad y madurez argumentativa. Las fluctuaciones intermedias sugieren etapas de reorganización conceptual, en las que el debate se redefine antes de expandirse nuevamente. El descenso final abre una interrogante interpretativa más que conclusiva, invitando a considerar factores contextuales, ciclos de financiamiento o procesos editoriales que inciden en la materialización estadística del conocimiento producido. La Figura 2 representa las obras identificadas en el periodo 2020-2025.

Figura 2. Publicaciones en el intervalo 2020-2025

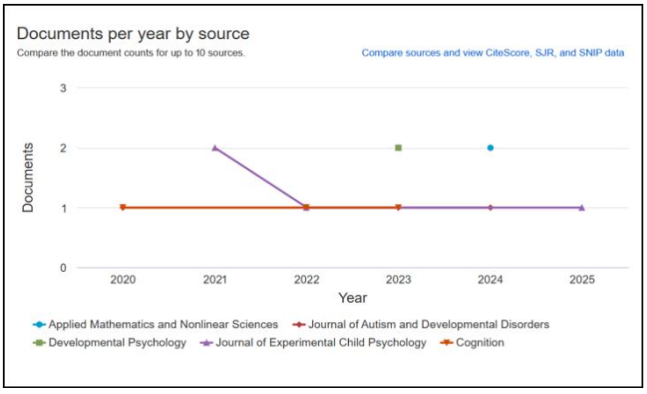


Nota: Tomada de Scopus; se evidencian picos de publicación en 2022 y 2024, con un descenso en 2025.

En cuanto al comportamiento de las publicaciones en el intervalo 2020–2025, se visibilizan dinámicas relevantes de la producción académica sobre la creatividad en educación. Los picos presentados en 2022 y 2024 indican un mayor interés investigativo y una respuesta reactiva, aunque no exenta de profundidad epistémica, frente a fenómenos globales como la pandemia y los procesos de reconfiguración educativa (Callapiña, 2024; Sharma, 2022). La caída registrada en 2025 —con tres publicaciones— expone un posible agotamiento temático, asociado al desplazamiento de prioridades investigativas en el campo educativo. La lectura que ofrece esta tendencia es la de una creatividad entendida como objeto de estudio motivado por variables de crisis y transformación, dado su carácter situado, reactivo y profundamente vinculado a las condiciones socioculturales.

Las publicaciones que permiten explicar la disminución del interés investigativo sobre la creatividad como objeto de estudio y reflexión entre los años 2024 y 2025, en comparación con los picos de años anteriores, se encuentran en recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2022), la OCDE (2024) y UNICEF (2020). Estos informes aportan una lectura del posicionamiento de la creatividad como eje de la transformación educativa en contextos de desigualdad, más que como una línea autónoma de investigación. Asimismo, otros estudios incluidos en el corpus, como los de Aragón et al. (2022) y Vanegas y Pérez (2022), advierten en sus conclusiones sobre los retos que imponen modelos cognitivos rígidos y poco sensibles a la diversidad territorial, sumados a procesos de exclusión sociocultural. La Figura 3 amplía este análisis en relación con la distribución de publicaciones por tipo de fuente documental.

Figura 3. Publicaciones por tipo de fuente documental

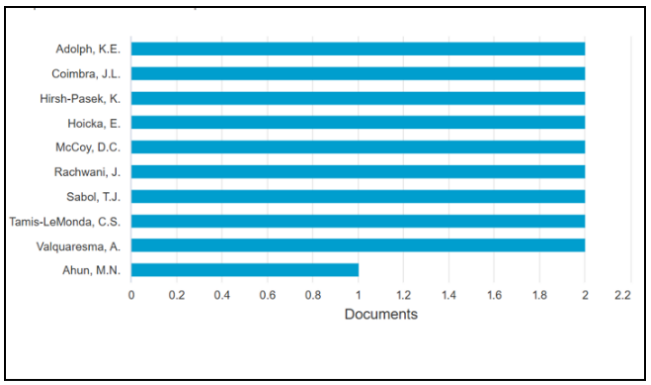


Nota: Base de datos Scopus.

En lo concerniente a las fuentes de publicación más dinámicas entre 2020 y 2025, se observa una distribución dispersa y limitada de los estudios en revistas especializadas como Cognition, Developmental Psychology y Journal of Autism and Developmental Disorders. Esta fragmentación evidencia que la creatividad infantil, a pesar de constituir un campo temático relevante, no logra consolidarse como una agenda investigativa sostenida ni articulada entre disciplinas. La baja frecuencia de publicaciones por fuente permite inferir que el conocimiento sobre creatividad se produce de manera aislada y con escasa transversalidad epistémica. Esta discontinuidad limita la construcción de marcos teóricos robustos, revela una débil institucionalización académica.

En este sentido, la dispersión temática reflejada en la gráfica se complementa con los hallazgos del corpus, en los que autores como Aragón et al. (2022) y Vanegas y Pérez (2022) insisten en la necesidad de consolidar marcos pedagógicos que reconozcan la creatividad como un proceso situado y relacional. De manera convergente, Callapiña (2024) y Brown (2024) identificaron en el comportamiento de la investigación sobre creatividad en contextos rurales, desarrollos aislados entre sí: la creatividad emerge como respuesta a la adversidad, pero sin respaldo sistemático. Esta desconexión entre producción académica y aplicación territorial pone en evidencia una brecha epistemológica que limita los procesos de transformación educativa en el nivel preescolar. La Figura 4 expone la distribución de publicaciones por autor.

Figura 4. Producción por autor en el tema de la creatividad



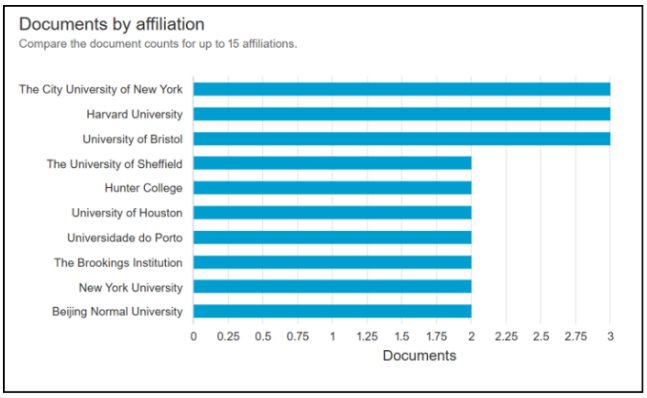
Nota: Base de datos Scopus

La comprensión hermenéutica de la Figura 4 conduce a un interrogante crítico acerca de qué saberes quedan excluidos cuando se estudia la creatividad sin considerar los contextos socioculturales en los que el estudiante construye su ser social y cultural. Los aportes de autores como Adolph (2020) y Tamis (2021) permiten inferir que la creatividad ha sido abordada principalmente desde campos como la psicología del desarrollo, la neurociencia y la educación especial. Sin embargo, el análisis del corpus revela que estas aproximaciones no siempre dialogan con las realidades territoriales ni con enfoques interculturales propios de

los contextos en los que se desarrollan los estudios. Esto pone en evidencia, en la producción reciente, un carácter puntual y fragmentado de la creatividad como objeto de estudio.

Los datos explícitos de la gráfica refuerzan esta lectura: ningún autor supera los dos documentos publicados sobre creatividad —entre 1,6 y 2 documentos por investigador—, lo que expresa una producción atomizada y una limitada consolidación epistemológica que trascienda los enfoques positivistas y estructuralistas. Ello implica que la construcción del conocimiento sobre creatividad infantil se realiza desde nichos disciplinares específicos, con escasa articulación con realidades educativas diversas. En consecuencia, se hace necesario fortalecer redes de investigación que integren enfoques interdisciplinarios y territoriales con mayor profundidad. La Figura 5 presenta las publicaciones según filiación institucional o pertenencia a una institución académica o científica.

Figura 5. Publicaciones por filiación instituciona

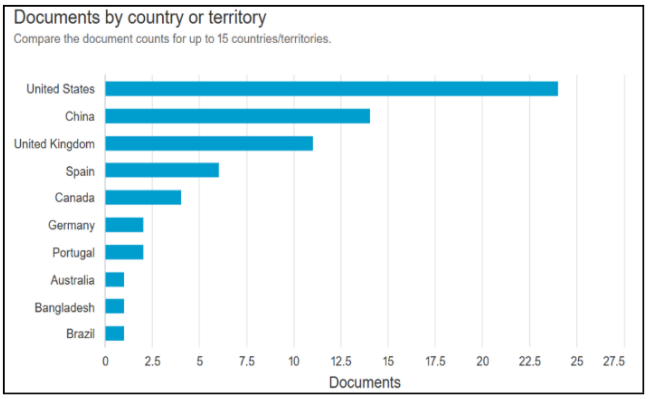


Nota: Base de datos Scopus

Otro indicador relevante en esta búsqueda sistemática es la identificación de la filiación institucional de los autores que investigan la creatividad infantil. En este sentido, el mundo anglosajón —particularmente Estados Unidos e Inglaterra— evidencia liderazgo a través de instituciones como The City University of New York, Harvard University y University of Bristol, registrando un promedio de 2,5 publicaciones cada una. Este comportamiento sugiere que el liderazgo en el campo proviene de universidades con una sólida tradición en investigación educativa y psicológica. Asimismo, China se hace visible mediante la Beijing Normal University y Portugal a través de la Universidade do Porto, lo que da cuenta de una presencia académica internacional que refleja un interés global por el estudio de la creatividad, aunque todavía de alcance limitado.

Según la gráfica, ninguna institución supera las tres publicaciones sobre creatividad: predominan las universidades norteamericanas. Hermenéuticamente, esta baja concentración institucional evidencia que el tema no se consolida aún como prioridad en las agendas académicas. La producción se distribuye entre universidades reconocidas, pero sin una red articulada que fomente enfoques colaborativos, interdisciplinarios o territoriales. Esta fragmentación limita la construcción de marcos teóricos sólidos y la formulación de políticas educativas contextualizadas en educación inicial. La Figura 6 presenta la distribución de publicaciones por país.

Figura 6. Publicaciones relacionadas con el tema de la creatividad por países



Nota: Base de datos Scopus. Estados Unidos lidera la producción de investigaciones sobre creatividad infantil.

En términos de países con mayor número de publicaciones, se observa una correspondencia clara entre los estudios sobre creatividad infantil y los países del norte global: Estados Unidos (23), China (18) y Reino Unido (10). Esta distribución evidencia una hegemonía investigativa del norte global, caracterizada por una orientación temática de corte positivista y estructuralista, marcada por el uso de técnicas que enfatizan la medición y la instrumentalidad del fenómeno creativo (Adolph, 2020; McCoy, 2022; Lu y Qian, 2023). Asimismo, esta concentración refleja una mayor capacidad institucional y una construcción dominante del discurso académico sobre creatividad infantil. La escasa representación de países latinoamericanos, como Brasil (4), y la ausencia de Colombia ponen de manifiesto una brecha epistémica, así como una mayor dispersión y aislamiento de las experiencias educativas del sur global.

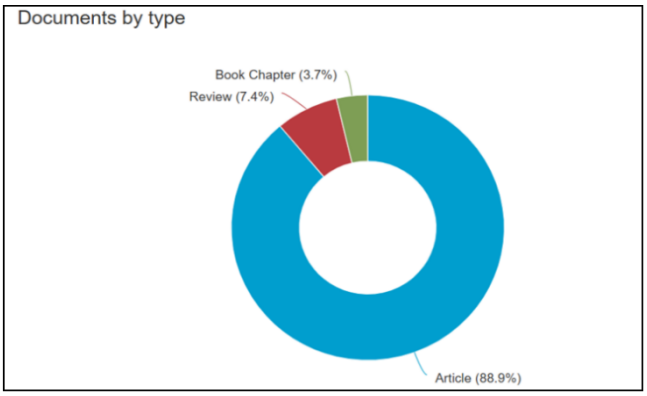
En el contexto latinoamericano, aunque Brasil y Colombia muestran cierto dinamismo académico en la región, su presencia en la producción indexada continúa siendo limitada, lo que restringe la visibilidad de enfoques comunitarios, interculturales y rurales. De igual manera, países como Bangladesh y Brasil aparecen de forma marginal en la gráfica, configurando un horizonte interpretativo restringido, en el cual los modelos de creatividad tienden a universalizarse desde marcos teóricos ajenos a las realidades del sur global. Estudios como los de Vanegas y Pérez (2022) y Callapiña (2024)

advierten que la creatividad infantil en territorios históricamente excluidos se manifiesta como resistencia, adaptación y expresión cultural, pero carece de respaldo sistemático en la producción científica dominante.

En cuanto al tipo de publicaciones relacionadas con la didáctica de la creatividad, se observa una distribución por tipo documental en la cual se concentra el 88,9 % de la producción alrededor del artículo científico. En contraste, se halló menor presencia de revisiones (7,4 %) y capítulos de libro (3,7 %). Esta configuración no solo expresa una preferencia formal, sino una lógica de legitimación académica orientada hacia la indexación, la estandarización metodológica y la circulación en circuitos de alto impacto. La escasa proporción de revisiones y capítulos sugiere un campo en expansión productiva más que en síntesis crítica, privilegiando resultados empíricos y visibilidad internacional sobre desarrollos teóricos extensivos y reflexivos.

Esta mayor proporción de artículos científicos, disponibles tanto en formatos digitales como impresos, se explica en parte por sus menores costos de producción y las facilidades técnicas de edición y circulación. Esta composición sugiere que el campo se construye principalmente desde la producción periódica, con una limitada sistematización de largo aliento o desarrollo conceptual extendido. La baja presencia de capítulos de libro permite inferir una escasa articulación interdisciplinaria y contextual, hacia experiencias pedagógicas situadas en territorios rurales. La Figura 7 presenta la tendencia de publicación según el tipo de documento.

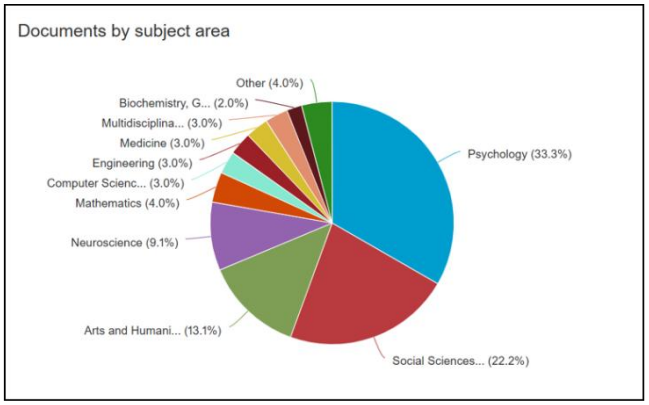
Figura 7. Publicaciones sobre creatividad por tipo de documento



Nota: Los datos de Scopus muestran un predominio del artículo científico como tipo de documento.

La preeminencia de formatos breves y estandarizados puede dificultar la construcción de marcos teóricos complejos y con mayor densidad epistemológica, necesarios para dar cuenta de la diversidad sociocultural y humana que atraviesa la creatividad infantil. Estudios como los de Callapiña (2024) y Brown (2024) señalan que los capítulos de libro favorecen procesos de contextualización profunda; sin embargo, su reducida presencia en la gráfica limita el desarrollo de enfoques hermenéuticos y territoriales. Esta tendencia pone en evidencia una tensión entre la lógica académica dominante y la necesidad de producir conocimiento más amplio, complejo y comprometido con las realidades educativas del sur global. La Figura 8 presenta el comportamiento de la producción sobre creatividad por áreas y disciplinas del conocimiento.

Figura 8. El tema de la creatividad por áreas y disciplinas del conocimiento



Nota: Base de datos Scopus

El análisis de las métricas de publicación por áreas y disciplinas académicas muestra un predominio de la psicología, que concentra el 33.3% de los documentos. Le siguen las ciencias sociales, con un 22.2%, así como las artes y humanidades, con un 13.1%, perspectivas desde las cuales se promueve la educación de la creatividad y su incorporación en políticas públicas, particularmente aquellas emanadas del sistema de Naciones Unidas. Se puede inferir que la creatividad infantil es abordada principalmente desde enfoques cognitivos, emocionales y socioculturales. Áreas como la neurociencia, con el 9.1%, y las matemáticas, con el 4.0%, aportan una complementariedad académica emergente, mientras que disciplinas como la ingeniería, la medicina y la biología presentan una presencia marginal en el corpus analizado.

La concentración de los estudios sobre creatividad desde perspectivas cognitivas y conductuales, identificada en trabajos como los de Adolph (2020) y Tamis (2021), se asocia también a enfoques etnográficos y positivistas propios de la psicología. Otros autores, como Vanegas y Pérez (2022) y Callapiña (2024), en una postura crítica frente a las tendencias de la investigación disciplinar en la educación de la creatividad, advierten que estas aproximaciones no siempre dialogan con las realidades territoriales ni con prácticas pedagógicas situadas. La escasa presencia de disciplinas como la educación, la antropología o los estudios interculturales limita la comprensión relacional y contextual de la

creatividad infantil, más allá de enfoques clínicos o socioantropológicos tradicionales.

En lo concerniente a la investigación de la creatividad en contextos de ruralidad, la tendencia dominante es de carácter etnográfico, con una teleología orientada al reconocimiento de saberes territorializados y a la justicia epistémica. Estudios como los de Callapiña (2024), Ji e Imai (2022), y Lu y Qian (2023) abordan las didácticas de la creatividad como respuestas educativas y comunitarias frente a brechas estructurales que afectan la educación rural, particularmente las brechas sociales y tecnológicas. De igual manera, Muñoz et al. (2023) y Lee (2024, 2025) destacan la articulación de las artesanías como base para el fortalecimiento de la creatividad y la identidad cultural, asumidas como formas de resistencia simbólica. Este tipo de enfoques es predominante en investigaciones del sur global, asociadas a la justicia epistémica (Brown, 2024; Muñoz et al., 2023; Vanegas y Pérez, 2022).

Dentro de las posturas vinculadas a la justicia epistémica, esta puede describirse como aquella que emerge de prácticas educativas que incorporan al currículo de la innovación una dialéctica entre el saber local y el saber pedagógico construido desde la praxis. Esta perspectiva se evidencia en Vanegas y Pérez (2022), Brown (2024) y Zossou et al. (2021), quienes abordan la creatividad como una práctica educativa transformadora, anclada en contextos de dispersión territorial, ruralidad y migración. Cohen y Gómez (2019), desde la investigación educativa, así como Gutiérrez et al. (2025), refuerzan esta mirada al proponer diseños metodológicos que valoran la construcción colectiva del conocimiento y el protagonismo comunitario, con el propósito de cuestionar la hegemonía de ciertos saberes académicos.

Desde una lectura situada en las geografías del poder, las experiencias pedagógicas del sur global enfocan la investigación de la creatividad en el fortalecimiento de la identidad cultural, dentro de una concepción de integralidad humana. Lu y Qian (2023) destacan cómo, en contextos educativos de la China rural, la creatividad se vincula con la recuperación de prácticas tradicionales y la cohesión social. Ji e Imai (2022), así como Yi y Son (2022), concluyen en la necesidad de construir nuevas nociones de ruralidad que articulen creatividad y planificación territorial desde criterios de pertinencia contextual. En África, Zossou et al. (2021) proponen educar la creatividad apoyándose en tecnologías locales como la radio, el video y las prácticas culturales tradicionales.

En el norte global, las posturas tienden a institucionalizar la creatividad como motor de innovación y competitividad instrumental. Silva et al. (2024) caracterizan la denominada “clase creativa” en territorios de baja densidad poblacional, mostrando su potencial para dinamizar economías rurales mediante la creación de industrias culturales. Del Soldato y Massari (2024) enfatizan estrategias digitales orientadas a la preservación del patrimonio alimentario en la Europa mediterránea, vinculando creatividad con sostenibilidad empresarial. Rich (2021), en Canadá, explora el potencial de los espacios de construcción simbólica y creatividad social asociados a actividades ambientales. En este sentido, los marcos de gestión y las políticas públicas se proponen desde criterios propios de la industria cultural.

La investigación reciente evidencia que los enfoques didácticos para educar la creatividad en comunidades rurales se apoyan en la intervención directa y la mediación cultural, con presencia de pedagogías activas y estrategias como el aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en problemas. McCoy (2022) propone estrategias pedagógicas que implican una comprensión etnográfica profunda de la comunidad como base para el diseño curricular, vinculada a los ritmos de la vida local. Tamis (2021), desde una postura afín, asume el juego creativo en la infancia atendiendo a ritmos biogeográficos. Sharma (2022) contrasta diferencias entre estudiantes rurales y urbanos, evidenciando desigualdades en el acceso y estímulo pedagógico según el entorno.

La planeación didáctica, según el corpus revisado, se entiende como la organización de prácticas de aula orientadas a educar la creatividad desde criterios pedagógicos alineados con políticas públicas. Del Soldato y Massari (2024) presentan una didáctica basada en pedagogías activas, mediadas por estrategias digitales aplicadas a la preservación cultural en comunidades mediterráneas. Silva et al. (2024) analizan la noción de clase creativa en territorios de baja densidad, cuestionando su pertinencia y sugiriendo metodologías inclusivas que trascienden el aula, incorporando un componente socioemocional. Rich (2021), desde enfoques didácticos fenomenológicos, fundamenta la creatividad en la corporalidad y la temporalidad como estadios del aprendizaje simbólico, mientras que Xue y Cao (2025) destacan la creatividad como práctica identitaria comunitaria, más que como planificación didáctica escolar.

Las políticas públicas sobre creatividad en el sistema de Naciones Unidas se caracterizan por su énfasis en la inclusión social y la promoción de la pervivencia cultural. La CEPAL (2023) y la UNESCO (2020) reconocen el impacto de la pandemia por COVID-19 en el rediseño de políticas educativas que integren la creatividad como herramienta de adaptación. UNICEF (2020) reconoce la creatividad como una de las doce competencias vitales para la vida, vinculándola con la formación integral de

niños y jóvenes. Estos documentos evidencian una orientación hacia la justicia epistémica y la democratización del conocimiento en contextos diversos y desiguales.

Por su parte, la OCDE (2024) plantea la creatividad como un constructo central de su Brújula del Aprendizaje, orientando las políticas educativas hacia la innovación y la competitividad global. Este enfoque se diferencia del sistema de Naciones Unidas al priorizar la creatividad como motor económico y como competencia pedagógica estandarizada. La OCDE propone metodologías docentes que promueven la flexibilidad y la resolución de problemas, vinculando la creatividad con la productividad y la sostenibilidad. En contraste, los documentos de la UNESCO (2022) insisten en políticas culturales que reconozcan la diversidad territorial. De este modo, se configuran dos tendencias: una de carácter económico-instrumental y otra inclusiva-contextual.

Diversos autores del corpus evidencian tensiones entre creatividad y políticas públicas, aunque no siempre las abordan de manera explícita. McCoy (2022) propone intervenciones en comunidades subatendidas sin articularlas directamente con marcos estatales, lo que revela vacíos de política pública. Gutiérrez et al. (2025) destacan planteamientos holísticos donde convergen ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) como modelo de gestión creativa en zonas rurales, más allá de los lineamientos oficiales. Rich (2021) plantea eventos culturales rurales como espacios de construcción simbólica sin conexión con agendas públicas. En contraste, Lu y Qian (2023) articulan creatividad y revitalización comunitaria, mostrando cómo las políticas locales pueden potenciar la resiliencia cultural.

En síntesis, el corpus revisado evidencia que la creatividad se ha consolidado como un eje transversal de reflexión pedagógica, comunitaria y política, con enfoques que van desde la promoción de la ancestralidad cultural en territorios rurales hasta la institucionalización de competencias en marcos globales como los propuestos por la UNESCO (2022), UNICEF (2020) y la OCDE (2024). Esta diversidad de perspectivas revela tanto la riqueza como las tensiones en torno a la creatividad, entre lo comunitario y lo estandarizado, lo situado y lo universal. El reto hermenéutico consiste en articular estas miradas para construir políticas y prácticas educativas que reconozcan la creatividad como un fenómeno plural y transformador, con pertinencia biogeográfica.

Conclusiones

Las revisiones de las fuentes bibliográficas realizadas permiten concluir que la creatividad se consolida como un eje transversal en la investigación educativa, cultural y comunitaria. Los análisis evidencian que, si bien predomina un enfoque psicológico y social en la producción académica, emergen con fuerza perspectivas territoriales que vinculan la creatividad con procesos de resiliencia, identidad y revitalización cultural. La didáctica se configura tanto como planificación de prácticas de aula como mediación comunitaria, lo que revela una tensión permanente entre modelos escolares estandarizados y prácticas pedagógicas situadas. En conjunto, la creatividad se reafirma como un fenómeno plural, dinámico y profundamente contextualizado.

Otra conclusión relevante se relaciona con la diferenciación epistémica entre las posturas del norte global y del sur global. Mientras que, en el norte, la creatividad se articula con discursos de innovación, competitividad y economía del conocimiento, en el sur se asocia con procesos de resistencia cultural, justicia epistémica y revitalización comunitaria. Esta dualidad evidencia que las políticas públicas y las prácticas pedagógicas no son universales, sino que responden a contextos históricos, sociales y territoriales específicos. En consecuencia, la creatividad no puede comprenderse como un constructo homogéneo, sino como un campo en disputa que exige el reconocimiento de la diversidad epistemológica concomitante con la realidad biogeográfica.

También es importante resaltar que las lecturas revisadas en el periodo 2020-2025 remiten a la necesidad de reconocer la infancia como sujeto activo de conocimiento en la planeación didáctica y en posibles políticas públicas que deben partir desde la diversidad de lo local, con enfoque regional y local. En efecto, la creatividad no se limita a técnicas didácticas, constituye, igualmente, un proceso formativo articulador de saberes locales, según experiencias y trayectorias de los docentes de los lugares de la educación preescolar. Cuestionar los modelos positivistas centrados en la medición, para abrir paso a nuevas maneras de ver, entender y valorar el peso de la diversidad de experiencias vitales de la infancia respecto del mundo cultural del adulto.

Esto implica pensar lo creativo como una dimensión didáctica que en su especificidad ha de reconocer un eje para la democratización del conocimiento y de inclusión educativa, para lo cual se deben considerar las comunidades educativas como productoras de saberes. Pensar en la construcción de sentido para humanizar prácticas y nuevas maneras de pensar en la educación y evaluación de lo creativo sin desconocer las trayectorias de las familias. Este enfoque puede generar metodologías activas, pertinentes alrededor de modelos dominantes como el enfoque STEAM. Pensar la planeación didáctica de la creatividad, integrando arte, tecnología y habilidades de cuantificación y cualificación

de eventos, lugares y recursos del contexto, incorporando la subjetividad infantil al currículo: manejar el error, la curiosidad y el juego como dimensiones formativas clave.

Supone reflexionar desde una visión de creatividad más allá del indicador cognitivo: reconocer la práctica cultural y ética alrededor del trabajo creativo individual y colaborativo. La revisión hermenéutica evidencia que la fragmentación institucional limita la consolidación de marcos teóricos robustos: por ello la necesidad de promover en una política pública, las comunidades de enseñanza aprendizaje alrededor del desarrollo del pensamiento creativo. Por ello, se requieren recomendaciones operativas: formación docente orientada a metodologías creativas, inclusión de saberes locales en el currículo y políticas públicas que reconozcan la creatividad como derecho educativo. Concebir la práctica de inclusión, justicia cognitiva y construcción comunitaria.

Finalmente, estas conclusiones se anclan de manera directa en los resultados de la revisión. Los 22 estudios seleccionados mediante el protocolo PRISMA, junto con el análisis bibliométrico del corpus ampliado, evidencian una producción concentrada en pocos países —con Estados Unidos y China a la cabeza—, un marcado predominio del artículo científico (88,9 %) frente a las revisiones (7,4 %) y los capítulos de libro (3,7 %), y una mayor densidad de publicaciones en 2022 y 2024. Leídos desde las categorías hermenéuticas que estructuraron el análisis —formación docente, brechas socio territoriales, planeación didáctica y políticas públicas—, estos hallazgos confirman la necesidad de una didáctica de la creatividad situada en la ruralidad, que integre los saberes comunitarios, reduzca las brechas entre lo urbano y lo rural y supere los enfoques positivistas dominantes en la producción académica revisada.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, F. O. (2020). Las redes sociales digitales como un espacio para el desarrollo de las competencias específicas del área de educación artística y cultural, el caso de los estudiantes de octavo y noveno grado de la Institución Educativa El Diamante. Medellín: UPB.

Adolph, K. E. (2020). Exploring motor development and creativity in early childhood. Journal of Experimental Child Psychology, 123, 45-60.

Aragón, M., Casas, C. A., y Restrepo, M. A. (2022). El desarrollo del pensamiento creativo infantil como parte fundamental de la formación docente. Horizontes Pedagógicos 24 (1), 2-8. Obtenido de https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/hop.24101/1809

Brown, J. (2024). Educating in the context of 'Dispersal': Rural schools and refugee-background students. International Journal of Inclusive Education, 28(9), 1968–1982. doi:10.1080/13603116.2022.2041112

Callapiña, Q. S. (2024). La creatividad en tiempos de la pandemia en instituciones rurales. Revista Pentaciencias, 6(6 - Edición Especial III), 361–377. doi:10.59169/pentaciencias.v6i6.1283

CEPAL y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia del Covid 19. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

CEPAL. (2023). Panorama Social de América Latina 2023. Santiago de Chile: ONU-CEPAL.

Cohen, N., y Gómez, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Buenos Aires:Teseo-Clacso.

Del Soldato, E., y Massari, S. (2024). Creativity and digital strategies to support food cultural heritage in Mediterranean rural areas. EuroMed Journal of Business, 19 (1), 113–137. doi:10.1108/EMJB-05-2023-0152

DNP. (2022). Bases del Plan Nacional de Desarrollo. Colombia, potencia mundial de la vida 2022-2026. Bogotá, Colombia: DNP- Imprenta Nacional.

Gutiérrez, K. S., Swanson, K. J., y Blanchard, M. R. (2025). Rural families' at-home STEM tinkering stimulates creativity, self-expression, and social–emotional engagement. Frontiers in Education, 10, Artículo 1568153, 2-19. doi:10.3389/feduc.2025.1568153

Ji, Y., y Imai, H. (2022). Creative revitalization in rural Japan: Lessons from Ishinomaki. Asian Studies, 10 (1), 211–240. doi:10.4312/as.2022.10.1.211-240

Lee, S. (2024). Crafting Rural Japan: Traditional Potters and Rural Creativity in Regional Revitalization. Bruselas: Routledge. doi:10.4324/9781003326540

Lee, S. (2025). Craft in an age of creativity: disengagement as a new mode of craftsmanship among traditional potters in Japan. Journal of the Royal Anthropological Institute, 31(3), 641-962. doi:10.1111/1467-9655.14235

Lu, Y., y Qian, J. (2023). Rural creativity for community revitalization in Bishan Village, China: The nexus of creative practices, cultural revival, and social resilience. Journal of Rural Studies(97), 255–268. doi:10.1016/j.jrurstud.2022.12.017

McCoy, D. C. (2022). Intervention strategies to enhance creativity in underserved communities. Early Education and Development, 33 (6), 890-905.

MEN. (2004). Lineamientos curriculares: Educación artística. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Muñoz, F., Greene, R., Errázuriz, T., y Jacob, R. (2023). Caring, Repairing, and Reimagining: Experiences from the Rural World. Diseña, 23(3), 2-14. doi:10.7764/disena.23.Article.3

OCDE. (2024). Creatividad: constructo de brújula del aprendizaje / Enseñar para la creatividad (informes de la

OCDE). Bruselas: OCDE/EU. Obtenido de https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/future-of-education-and-skills/learning-compass-constructs/Creativity.pdf

Rich, K. A. (2021). Rural Sport Spectacles: Ice Hockey, Mythologies, and Meaning-Making in Rural Canada. Leisure Sciences, 43 (6), 617-629. doi:10.1080/01490400.2020.1870591

Sharma, D. (2022). How creativity differ among rural and urban students: A study. International Journal of Rehabilitation and Special Education, 2(1), 58–62. doi:10.48165/ijrse.2022.2.1.7

Silva, S. R., Marques, C. S., y Galvão, A. R. (2024). Where Is the Rural Creative Class? A Systematic Literature Review About Creative Industries in Low-Density Areas. Journal of the Knowledge Economy, 15, 6026–6056. doi:10.1007/s13132-023-01341-6

Tamis, C. S. (2021). Cultural influences on creative play in infancy and toddlerhood. Developmental Psychology, 57 (7), 1050-1062.

UNESCO. (2020). América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Santiago de Chile: UNESCO/SUMMA.

UNESCO. (2022). Rediseñar las Políticas para la Creatividad. Nuevo reporte de la UNESCO sobre las políticas para la cultura y la creatividad. New York: ONU/UNESCO. Obtenido de https://www.unesco.org/reports/reshaping-creativity/2022/en/download-report

UNICEF. (2020). Mission #1 - Creativity / The Twelve Core Life Skills. Berna: ONU/UNICEF. Obtenido de https://www.unicef.org/lac/en/plan-12-creativity?utm_source=chatgpt.com

Vanegas, G. S., y Pérez, F. M. (2022). Más allá del enfoque cognitivo en la educación inicial, desde un modelo que impacta saberes y prácticas del profesorado. MLS-Educational Research, 6 (2), 2-16. doi:https://doi.org/10.29314/mlser.v6i2.906

Xue, X., y Cao, K. (2025). Performing the self in contemporary rural China: Voice from a villager. Cultural Trends, 34(2), 178–195. doi:10.1080/09548963.2024.2344470

Yi, D.-Y., y Son, Y. (2022). What is New Ruralism and Why It Is Needed for Spatial Planning? International Review for Spatial Planning and Sustainable Development, 10 (4), 7-28. doi:10.14246/irspsd.10.4_7

Zossou, E., Graham, S., Manful, J., Vodouhe, S. D., y Tossou, R. C. (2021). Smallholder farmers at inclusive school: Lessons learnt from collective learning through video and radio on local rice processing in Benin. International Journal of Biological and Chemical Science, 1678-1697. doi:10.4314/ijbcs.v15i4.29