



Religación
Press

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Estudios sobre formación docente, prácticas
innovadoras y gobernanza institucional

Volumen II

[Coordinador]
Roberto Simbaña Q.

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]

[Coordinador]
Roberto Simbaña Q.

**Investigación educativa en
América Latina**

*Estudios sobre formación docente,
prácticas innovadoras y gobernanza
institucional (Volumen II)*

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Víctor Ancajima Miñán

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press is part of the publishing house of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponibile para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina – CICSHAL-RELIGACIÓN



Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)

Educational Research in Latin America. Studies on Teacher Training, Innovative Practices, and Institutional Governance (Volume II)

Pesquisa Educacional na América Latina. Estudos sobre Formação Docente, Práticas Inovadoras e Governança Institucional (Volume II)

Derechos de autor | Copyright: Roberto Simbaña Q.; Harold Enrique Romero Ríos, David Fernando Rubio Quintero, Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Bautista Chivata, Lidia Constanza Hurtado Peña, Alba Lucía Lucumí Silva, Anny Margarita Lorenzo Domínguez, Jesús Alberto Flores Cruz, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Freddy Bendezu Yquiapaza, José Elías Plasencia Latour, Carla Cristina Tamayo Ly, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Gladys Cumpa Soplapuco, Víctor Alfonso Crispín Castrejón, Diego Armando Vázquez Macías, Jimmy Nelson Parichagua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera, Paola Brandy Macahuachi Guerra, Luis Urbina Puma, Paulina Desired Franco Moscoso, Shirley Vanessa Betancourt Zambrano, Javier Aguirre, Mauricio Alonso Epia Silva, Ivonne Alexandra Arcos-Chaparro

Segunda Edición | Second Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JN - Educación | 1KL - México, Centroamérica, Sudamérica, Latinoamérica | JNMT - Formación del profesorado

BISAC: EDU037000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-05-29

ISBN: 978-9942-594-64-8

[APA 7]

Roberto Simbaña Q.; Harold Enrique Romero Ríos, David Fernando Rubio Quintero, Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Bautista Chivata, Lidia Constanza Hurtado Peña, Alba Lucía Lucumí Silva, Anny Margarita Lorenzo Domínguez, Jesús Alberto Flores Cruz, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Freddy Bendezu Yquiapaza, José Elías Plasencia Latour, Carla Cristina Tamayo Ly, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Gladys Cumpa Soplapuco, Víctor Alfonso Crispín Castrejón, Diego Armando Vázquez Macías, Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera, Paola Brandy Macahuachi Guerra, Luis Urbina Puma, Paulina Desired Franco Moscoso, Shirley Vanessa Betancourt Zambrano, Javier Aguirre, Mauricio Alonso Epia Silva, Ivonne Alexandra Arcos-Chaparro, APA 7 (2026). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.431>

Revisión por pares

El presente libro de investigación constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores

ABOUT THE AUTHORS

Roberto Simbaña Q.

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL-RELIGACION | Quito | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4843-310X>

robertosimbana@religacion.com

Doctorante del programa Cultura, política y sociedad por la Universidad del País Vasco, MPhil en Filosofía de la Historia: Democracia y orden mundial por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador interdisciplinario en filosofía, historia, educación con un enfoque en los problemas del mundo actual.

Autores/as:

Roberto Simbaña Q.; Harold Enrique Romero Ríos, David Fernando Rubio Quintero, Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Bautista Chivata, Lidia Constanza Hurtado Peña, Alba Lucía Lucumí Silva, Anny Margarita Lorenzo Domínguez, Jesús Alberto Flores Cruz, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Freddy Bendezu Yquiapaza, José Elías Plasencia Latour, Carla Cristina Tamayo Ly, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Gladys Cumpa Soplapuco, Víctor Alfonso Crispín Castrejón, Diego Armando Vázquez Macías, Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera, Paola Brandy Macahuachi Guerra, Luis Urbina Puma, Paulina Desired Franco Moscoso, Shirley Vanessa Betancourt Zambrano, Javier Aguirre, Mauricio Alonso Epia Silva, Ivonne Alexandra Arcos-Chaparro

Resumen

Este volumen colectivo examina los desafíos y transformaciones de la educación latinoamericana desde una perspectiva crítica y situada. A través de múltiples estudios de caso en Colombia, Perú, Chile, Ecuador, México y República Dominicana, la obra analiza dimensiones clave como el liderazgo pedagógico para la innovación evaluativa, las tensiones del financiamiento universitario público, y el impacto de tecnologías inmersivas en la enseñanza. También aborda problemáticas emergentes como la desmotivación estudiantil, la soberanía emocional en territorios de conflicto, el sesgo de género en textos escolares, y la revitalización lingüística en comunidades mapuche. La etnoeducación indígena se presenta como vía descolonizadora. Una mirada integral a los retos estructurales y las prácticas innovadoras que configuran el futuro educativo de la región.

Palabras clave:

Educación latinoamericana; innovación pedagógica; equidad educativa; tecnologías inmersivas; etnoeducación

Abstract

This collective volume examines the challenges and transformations of Latin American education from a critical and situated perspective. Through multiple case studies in Colombia, Peru, Chile, Ecuador, Mexico, and the Dominican Republic, the work analyzes key dimensions such as pedagogical leadership for evaluative innovation, tensions in public university financing, and the impact of immersive technologies on teaching. It also addresses emerging issues including student demotivation, emotional sovereignty in conflict territories, gender bias in school textbooks, and linguistic revitalization in Mapuche communities. Indigenous ethnoeducation is presented as a decolonizing pathway. An integral look at the structural challenges and innovative practices shaping the educational future of the region.

Keywords:

Latin American education; pedagogical innovation; educational equity; immersive technologies; ethnoeducation

Resumo

Este volume coletivo examina os desafios e as transformações da educação latino-americana a partir de uma perspectiva crítica e situada. Por meio de múltiplos estudos de caso na Colômbia, Peru, Chile, Equador, México e República Dominicana, a obra analisa dimensões-chave como a liderança pedagógica para a inovação avaliativa, as tensões do financiamento universitário público e o impacto das tecnologias imersivas no ensino. Aborda também problemáticas emergentes como a desmotivação estudantil, a soberania emocional em territórios de conflito, o viés de gênero em livros didáticos e a revitalização linguística em comunidades mapuche. A etnoeducação indígena é apresentada como um caminho descolonizador. Um olhar integral sobre os desafios estruturais e as práticas inovadoras que configuram o futuro educativo da região.

Palavras-chave:

Educação latino-americana; inovação pedagógica; equidade educacional; tecnologias imersivas; etnoeducação

Tabla de Contenidos

6	Revisión por pares
6	Peer Review
7	Sobre los autores
9	Resumen
10	Abstract
10	Resumo
12	Tabla de Contenidos
16	Introducción Rutas y desafíos de la investigación educativa en América Latina <i>Roberto Simbaña Q.</i>
22	Capítulo 1 Revisión bibliográfica: liderazgo pedagógico en la innovación de los procesos de evaluación para el aprendizaje <i>Harold Enrique Romero Ríos</i>
45	Capítulo 2 Las políticas educativas en Colombia. ¿Camino hacia la Calidad? <i>David Fernando Rubio Quintero</i>
78	Capítulo 3 Transformaciones y tensiones de la universidad pública en Colombia ante los desafíos de financiamiento, equidad y tecnologías digitales <i>Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Bautista Chivata, Lidia Constanza Hurtado Peña</i>
103	Capítulo 4 Soberanía emocional y reterritorialización ante el olvido en zonas de disputa <i>Alba Lucía Lucumí Silva</i>

- 117 **Capítulo 5**
Valoración estudiantil de un simulador basado en realidad aumentada como mediador didáctico para la enseñanza del movimiento en línea recta
Anny Margarita Lorenzo Domínguez, Jesús Alberto Flores Cruz
- 142 **Capítulo 6**
El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos
- 160 **Capítulo 7**
Aplicación de realidad aumentada en la enseñanza universitaria y su efecto en el aprendizaje significativo
Freddy Bendezu Yquiapaza, José Elías Plasencia Latour, Carla Cristina Tamayo Ly, Jhoselyn Milagro Sifuentes Bendezu, Gladys Cumpa Soplapuco
- 187 **Capítulo 8**
Del pensamiento concreto al formal: una tríada pedagógica entre Ciencia, Lenguaje y Tecnología para la equidad cognitiva en el bachillerato
Víctor Alfonso Crispín Castrejón, Diego Armando Vázquez Macías
- 204 **Capítulo 9**
Clima social de clase y habilidades sociales en estudiantes de educación superior de la Amazonía peruana: estudio correlacional
Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera, Paola Brandy Macahuachi Guerra, Luis Urbina Puma
- 225 **Capítulo 10**
Estrategia educativas como respuesta a la desmotivación estudiantil en estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular” durante el periodo 2025-2026
Paulina Desired Franco Moscoso, Shirley Vanessa Betancourt Zambrano
- 238 **Capítulo 11**
Activismo lingüístico y literatura en la obra de María Isabel Lara Millapan
Javier Aguirre

- 263 **Capítulo 12**
El análisis del discurso como herramienta para develar el sesgo de género en textos escolares
Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda
- 282 **Capítulo 13**
La etnoeducación indígena: vindicación y reivindicación de la etnopedagogía como fuente descolonizadora para la Abya Yala
Mauricio Alonso Epiá Silva, Ivonne Alexandra Arcos-Chaparro

Introducción. Rutas y desafíos de la investigación educativa en América Latina

Roberto Simbaña Q.

Simbaña Q., R. (2026). Rutas y desafíos de la investigación educativa en América Latina. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 16-21). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c911>



El volumen que el lector tiene en sus manos, titulado *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*, reúne un conjunto de investigaciones que, desde enfoques disciplinares diversos y metodologías rigurosas, abordan algunos de los desafíos más apremiantes que enfrentan los sistemas educativos de la región. La obra constituye un esfuerzo colectivo por comprender, problematizar y transformar las realidades educativas latinoamericanas, situando en el centro del análisis tanto las tensiones estructurales que atraviesan la formación docente como las posibilidades que ofrecen las innovaciones pedagógicas y tecnológicas para la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y contextualizada. La variedad temática de los capítulos no es un signo de dispersión, sino una afirmación de que la investigación educativa en América Latina se caracteriza por su capacidad para articular preguntas fundamentales con problemas concretos, sin renunciar al rigor conceptual ni al compromiso con la transformación social.

El **capítulo 1**, “*Revisión bibliográfica: liderazgo pedagógico en la innovación de los procesos de evaluación para el aprendizaje*”, sienta las bases del volumen al categorizar las tendencias y perspectivas contemporáneas en torno al liderazgo pedagógico como eje central para la innovación en los procesos de evaluación. A partir de un análisis de la literatura publicada entre 2014 y 2024 en bases de datos como Scopus, ERIC y Google Scholar, correspondiente a los contextos colombiano y latinoamericano, el estudio identifica ocho categorías epistemológicas que configuran nuevas visiones sobre la relación bidireccional entre el liderazgo pedagógico y la evaluación para el aprendizaje. A continuación, el **capítulo 2**, “*Políticas educativas en Colombia: ¿camino hacia la calidad?*”, amplía la mirada al analizar la transición entre periodos gubernamentales y la eficacia de las nuevas políticas educativas, centrándose en la gobernanza educativa, la calidad institucional y las brechas regionales. Este análisis retrospectivo permite discernir la correlación entre las estrategias de gobernanza y los resultados en el ámbito educativo, con especial atención a la distribución equitativa de oportunidades en regiones vulnerables como Antioquia, Bogotá y Amazonas.

En continuidad con el examen de las políticas educativas, el **capítulo 3**, “*Transformaciones y tensiones de la universidad pública en Colombia frente a los desafíos del financiamiento, la equidad y las tecnologías digitales*”, profundiza en las dinámicas recientes de la educación superior, describiendo el modelo de financiamiento definido por la Ley 30 de 1992 y analizando sus limitaciones para responder a las demandas de expansión, diversificación y aseguramiento de la calidad. Este capítulo examina la persistencia de desigualdades territoriales en el acceso, los factores asociados a la deserción estudiantil y los procesos de transformación digital en contextos de desigualdad, evidenciando que el fortalecimiento de la universidad pública requiere una mirada sistémica que articule financiamiento, equidad, calidad e innovación. Esta preocupación por las condiciones institucionales y el bienestar de los actores educativos se prolonga en el **capítulo 4**, “*Soberanía emocional y reterritorialización ante el olvido en zonas de disputa*”, donde se explora la configuración de la soberanía emocional como un mecanismo de reterritorialización y arraigo en la Institución Educativa Santa Elena, en el

departamento del Cauca. Desde un paradigma de psicología educativa crítica y bienestar humano, el estudio analiza cómo la desvinculación escolar responde no solo a factores económicos, sino a una fractura en la subjetividad afectiva del estudiante rural, proponiendo la Cátedra de la Felicidad y las Rutas Agroecológicas como dispositivos de reparación psicosocial que transforman la escuela en un resguardo de salud mental.

La siguiente secuencia de capítulos aborda el potencial de las tecnologías inmersivas para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. El *capítulo 5, “Valoración estudiantil de un simulador basado en realidad aumentada como mediador didáctico para la enseñanza del movimiento en línea recta”*, presenta el diseño y la evaluación de un simulador basado en realidad aumentada para la enseñanza de la cinemática, desarrollado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Los resultados, que incluyen una puntuación de 81,12 en la Escala de Usabilidad del Sistema y una alta valoración de los aspectos técnicos, estéticos y de facilidad de uso, demuestran que este tipo de herramientas constituyen mediadores cognitivos eficaces para la transición entre el fenómeno físico, su representación gráfica y su formalización matemática. De manera complementaria, el *capítulo 6, “Aplicación de realidad aumentada en la enseñanza universitaria y su efecto en el aprendizaje significativo”*, desarrollado en una institución universitaria de Chimbote, Perú, confirma mediante un diseño correlacional causal que la realidad aumentada influye positiva y significativamente en el aprendizaje significativo, con una correlación Rho de Spearman de 0,812 y un poder explicativo del 66,4 % sobre la variabilidad del aprendizaje. Ambos estudios coinciden en señalar que la eficacia pedagógica de estas tecnologías depende críticamente de su integración didáctica planificada y del desarrollo de competencias docentes para su uso pedagógico significativo.

La reflexión sobre el desarrollo cognitivo y las estrategias para promoverlo continúa en el *capítulo 7, “El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia”*, donde se problematiza el silencio como un dispositivo pedagógico que interviene activamente

en la producción de sentido en el discurso histórico escolar. Este capítulo sostiene que las omisiones operan como mecanismos de configuración de regímenes de verdad, delimitando lo decible y naturalizando determinadas narrativas, y propone que enseñar a leer el silencio constituye una vía para fortalecer el pensamiento histórico crítico en el estudiantado. Esta preocupación por los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje se retoma en el *capítulo 8, “Del pensamiento concreto al formal: una tríada pedagógica entre Ciencia, Lenguaje y Tecnología para la equidad cognitiva en el bachillerato”*, donde se examina la problemática de la transición del pensamiento concreto al formal en el nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara. A partir de un diagnóstico fundamentado en el test de Lawson, que revela la predominancia del razonamiento empírico inductivo en la mayoría de los estudiantes, el capítulo propone una tríada pedagógica transversal que vincula la ciencia, el lenguaje y la tecnología para promover la equidad cognitiva en entornos desfavorecidos.

El *capítulo 9, “Clima social de clase y habilidades sociales en estudiantes de educación superior de la Amazonía peruana: estudio correlacional”*, aborda la relación entre el clima social de clase y las habilidades sociales en estudiantes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Los resultados, obtenidos mediante el coeficiente de correlación de Spearman, evidencian una relación positiva y significativa entre ambas variables, destacando que las dimensiones relacionales del clima de aula son las que muestran mayor influencia en el desarrollo de competencias sociales. En estrecha relación con este tema, el *capítulo 10, “Estrategias educativas como respuesta a la desmotivación estudiantil en estudiantes de Primero de Bachillerato”*, desarrollado en la Unidad Educativa “Unidad Popular” de Ecuador, identifica mediante un enfoque mixto que la desmotivación escolar está vinculada a factores emocionales, metodologías tradicionales, distractores y escaso acompañamiento familiar, demostrando la eficacia de intervenciones basadas en la autorregulación y el establecimiento de metas. El *capítulo 11, “Activismo lingüístico y literatura en la obra de María Isabel Lara Millapan”*, introduce una perspectiva diferente pero profundamente conectada con las preocupaciones anteriores sobre la formación integral y el

reconocimiento de la diversidad, analizando la obra de una escritora en mapuzugun que defiende sistemáticamente su lengua como docente, poeta e investigadora. Esta temática se profundiza en el *capítulo 12*, “*El análisis del discurso como herramienta para develar el sesgo de género en textos escolares*”, donde se examina cómo los textos escolares reproducen desigualdades de género a través de mecanismos discursivos de naturalización, invisibilización y jerarquización simbólica. Finalmente, el *capítulo 13*, “*La etnoeducación indígena: vindicación y reivindicación de la etnopedagogía como fuente descolonizadora para la Abya Yala*”, cierra el volumen con un análisis profundo de la situación de las comunidades indígenas colombianas y su lucha por el reconocimiento de un Sistema Educativo Indígena Propio, demostrando que el Estado colombiano aún impone formas educativas eurocéntricas que constituyen un neocolonialismo educativo.

Finalmente, el *capítulo 14*, “*Del pensamiento concreto al formal: una tríada pedagógica entre Ciencia, Lenguaje y Tecnología para la equidad cognitiva en el bachillerato*”, cierra el volumen con un análisis de la transición del pensamiento concreto al formal en el nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara, proponiendo una articulación pedagógica que vincula la ciencia, el lenguaje y la tecnología para promover la equidad cognitiva en entornos desfavorecidos.

Conclusión

La travesía que este volumen propone al lector revela tres ejes transversales que articulan los catorce capítulos. El primero de ellos es la centralidad del contexto en la configuración de los fenómenos educativos. Ya sea en la implementación de políticas públicas diferenciadas según territorios, en la respuesta a la desmotivación estudiantil en contextos rurales, en la revitalización lingüística en situaciones de minorización o en la construcción de climas de aula que promuevan habilidades sociales en la Amazonía peruana, los autores coinciden en señalar que las soluciones universales y descontextualizadas son insuficientes. La investigación educativa en América Latina demanda, por el

contrario, un conocimiento situado que reconozca las especificidades históricas, culturales y socioeconómicas de cada territorio, y que parta de las voces y experiencias de los propios actores educativos.

El segundo gran eje que emerge de esta compilación es el compromiso con la transformación de las prácticas pedagógicas y la formación docente. La mayoría de las contribuciones no se limitan al diagnóstico, sino que ofrecen propuestas concretas de intervención: desde el diseño y validación de simuladores en realidad aumentada hasta la implementación de estrategias de educación emocional y soberanía afectiva; desde la incorporación del análisis del discurso en la formación del profesorado hasta la defensa de un sistema educativo indígena propio que desafíe el neocolonialismo educativo. Esta orientación propositiva, combinada con el rigor metodológico y la actualidad de las referencias, confiere a la obra un valor añadido como herramienta de trabajo para investigadores, docentes, gestores públicos y profesionales interesados en la mejora de la calidad educativa en la región.

El tercer eje, quizás el más decisivo, es la apuesta por una educación que reconozca y valore la diversidad en todas sus dimensiones: diversidad cognitiva, lingüística, cultural, de género y territorial. Los capítulos que componen este volumen demuestran que una educación de calidad no puede ser uniforme ni homogeneizante, sino que debe partir del reconocimiento de las diferencias como riqueza y de la construcción de entornos inclusivos que garanticen el bienestar y el desarrollo integral de todos los estudiantes. En un tiempo de profundas transformaciones sociales, de expansión tecnológica y de creciente conciencia sobre la necesidad de descolonizar el pensamiento y las prácticas educativas, este libro ofrece herramientas para pensar, para actuar y para construir horizontes de posibilidad en los que la educación se erija como un derecho humano fundamental y como el camino más seguro hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Capítulo 1

Revisión bibliográfica: liderazgo pedagógico en la innovación de los procesos de evaluación para el aprendizaje

Harold Enrique Romero Ríos

Romero Ríos, H. E. (2026). Revisión bibliográfica: liderazgo pedagógico en la innovación de los procesos de evaluación para el aprendizaje. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 22-43). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c912>



01

Revisión bibliográfica: liderazgo pedagógico en la innovación de los procesos de evaluación para el aprendizaje

Resumen

La innovación educativa constituye el camino propicio para la transformación de los contextos y de las prácticas pedagógicas. En este sentido, esta investigación busca categorizar las tendencias y perspectivas contemporáneas en torno al liderazgo pedagógico como eje central para la innovación en los procesos de evaluación para el aprendizaje desde la revisión bibliométrica a la literatura actualizada. Metodológicamente, configura un estado del arte regido por un enfoque cualitativo de corte narrativo que busca analizar la literatura sobre este tipo de liderazgo entre los años 2014 y 2024 publicada en bases de datos SCOPUS, ERIC y Google Scholar correspondientes al contexto colombiano y latinoamericano. Entre los principales hallazgos, se destaca que existen ocho categorías epistemológicas que configuran nuevas visiones en torno al constructo teórico establecido al momento de hablar de la relación bidireccional entre el liderazgo pedagógico y la evaluación para el aprendizaje.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; innovación educativa; procesos de evaluación; diseño curricular; calidad educativa.

Introducción

Uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo colombiano en el siglo XXI es el cambio de paradigmas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la redefinición del rol del docente dentro de estas nuevas dinámicas. En este contexto, es trascendental que el maestro adopte una postura de liderazgo pedagógico, que, a través de una práctica diaria en el aula, impulse procesos de cambio y mejora continua, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa en las instituciones.

En este sentido, en las instituciones educativas latinoamericanas, el liderazgo pedagógico emerge como una fuerza transformadora capaz de resignificar prácticas educativas arraigadas. Esta investigación, examina cómo dicho liderazgo puede resignificar los procesos evaluativos, transitando desde paradigmas centrados en la medición hacia modelos inclusivos, formativos y contextualmente pertinentes.

Del mismo modo, la evaluación educativa ha sido frecuentemente instrumentalizada como mecanismo de clasificación y reproducción de desigualdades, marginando a estudiantes con diversas capacidades, contextos culturales y formas de aprender. Por ello, este trabajo cuestiona críticamente estas prácticas y propone el liderazgo pedagógico —entendido desde la construcción colectiva y contextualizada— como catalizador para desarrollar procesos de evaluación que reconozcan las potencialidades diversas de quienes aprenden y enseñan, consolidando un estado de arte que abarca publicaciones desde el 2014 a 2024, estableciendo categorías que permiten vislumbrar los análisis expresados.

Marco normativo para la innovación, la evaluación y el liderazgo en las instituciones educativas colombianas

Tendencialmente, los procesos de liderazgo en la educación colombiana obedecen a prácticas eminentemente administrativas y gerenciales que permiten direccionar la toma de decisiones en las distintas Instituciones Educativas tanto públicas como privadas. En este

orden de ideas, el aula se convierte en un espacio propicio para que el maestro situé su rol como líder de los procesos pedagógicos y didácticos, dinamizando las actividades de enseñanza emanadas de los currículos dispuestos en los Proyectos Educativos Institucionales de cada escuela.

En este orden de ideas, la gestión del liderazgo pedagógico en los procesos de innovación en las prácticas evaluativas para el aprendizaje se concibe partir del precedente de la Constitución Política de Colombia (1991), estableciendo en el artículo 67 que,

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (p.11)

Desde esta perspectiva, este derecho es catalogado como fundamental, pues debe ser garantizado a todo ciudadano colombiano para mediar la relación entre la persona y los conocimientos científicos que convergen con su cultura a partir del dialogo intercultural con la sociedad. Este primer paso, marca el inicio de transformaciones en los documentos y herramientas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional para la prestación del servicio educativo por parte del profesorado, por ende, se contempla la educación como una actividad formativa que permite construir país desde el vínculo con la realidad que sitúa al estudiante en el centro del sistema.

Posteriormente, a través de la Ley General de Educación (1994), se reafirma el compromiso del estado por regular la educación desde el servicio público; se enuncia – de forma general – la función social de la educación en la mejora de las necesidades para la transformación ciudadana, categorizándola por niveles y modalidades donde el estado hace copresencia a través de la figura del maestro. En este sentido, esta norma muestra una mirada panorámica de los elementos básicos que el sistema educativo colombiano contempla en materia de logística

y operatividad de la educación en el territorio nacional. Mas adelante, en el Decreto 1860 de 1994 que establece las disposiciones pedagógicas que se deben tener en cuenta por parte de los directivos y docentes para la prestación del servicio educativo; en el capítulo VI se establecen los principios básicos de la evaluación definida como un “conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (p. 17). Así, se prevé la evaluación como un mecanismo sistemático, continuo y flexible que le permite al docente saber el avance de sus estudiantes en el desarrollo de habilidades y destrezas que le permiten ser competente en el contexto social en que se desenvuelve.

Además, en esta norma se establecen que existen los llamados “resultados de aprendizajes” que constituyen un elemento fundamental para iniciar procesos de innovación educativa desde el aula de clases, pues son insumos claves para que el maestro, como líder pedagógico, pueda iniciar acciones que permitan el mejoramiento continuo del estudiantado en el grado o nivel educativo en que se encuentre.

Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional en aras de ser más claro y específico, establece el Decreto 1290 de 2009 que se convierte en la columna vertebral de los procesos evaluativos en Colombia; contempla las directrices de la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes a los distintos niveles de educación básica y media. Cabe mencionar que, este referente legal dota de autonomía a las Instituciones educativas para idear, sistematizar e implementar sus propios sistemas de evaluación teniendo en cuenta sus realidades como colegio, sociedad y territorio. Se destaca, el surgimiento de los “indicadores de desempeño” que son criterios que describen el proceso evaluativo del estudiante, aquellos aspectos que constituyen fortalezas y otros que no se han alcanzado en mayor medida. Paralelamente, se establece el Documento No. 11 del Ministerio de Educación Nacional que evoca orientaciones que fundamentan la implementación del anterior decreto, pues versa en la necesidad de que la evaluación dialogue con el proceso formativo para la mejora de la calidad educativa.

Lo anterior, ambienta un escenario propicio para gestar – desde la legalidad – prácticas pedagógicas y educativas que le permitan al maestro fortalecer su liderazgo en la evaluación para la toma de decisiones tanto en el aula como en la Institución Educativa. De esta manera, se permite innovar pensando en introducir e implementar nuevas estrategias y mejoras en la enseñanza para que los estudiantes optimicen su aprendizaje.

Entre los Planes y Programas que se han gestado en los últimos años en materia de Innovación pedagógica demandados por el estado colombiano, se destaca el Ecosistema Nacional de Innovación Educativa y Transformación Digital por medio del cual el MEN ha promulgado políticas públicas encaminadas a fortalecer procesos de transformación educativa desde la cultura digital. Dicho programa, busca impulsar el dialogo interinstitucional entre los sectores correlacionales al sistema educativo en el marco de la promoción del aprendizaje basado en proyectos y por competencias, donde el docente lidera activamente el proceso incentivando nuevas tendencias evaluativas propias del siglo XIX.

Asimismo, Programas como el Ecosistema de Liderazgo Educativo y el Documento de Prácticas de Liderazgo Pedagógico para Fortalecer Aprendizajes, han contribuido a que el profesorado articule su práctica pedagógica con los indicadores de calidad a nivel internacional, nacional y local. Lo anterior, busca fortalecer las capacidades de los directivos docentes para la toma de decisiones a partir de los planes de mejoramiento institucional y la gestión educativa propia del claustro educativo.

Desde esta mirada, se establece un panorama bastante amplio de todo el marco normativo a nivel país que soporta el estado del arte planteado como investigación. Podemos entre ver, que existen muchos Protocolos, Planes y Programas que regulan la prestación del servicio educativo, desde una perspectiva vertical. Se ha dotado, legislativamente, de autonomía a las Instituciones Educativas para diseñar sus propios currículos y orientar sus prácticas pedagógicas hacia las nece-

sidades del contexto. Por ello, se establece que es el liderazgo pedagógico el camino para innovar en los procesos de evaluación para el aprendizaje, debido a que, el maestro tiene que motivar su accionar hacia nuevas tendencias que le permitan describir, analizar y comprender el progreso de sus estudiantes, pero desde una visión más circular de la educación no momentánea sino procesual.

Estado de arte: liderazgo pedagógico en la transformación de los procesos de evaluación del aprendizaje

Se parte de definir el proceso de recolección, selección y análisis de la literatura relevante relacionada con el tema de investigación, centrado en determinar cuáles son las tendencias que inciden en la actualidad en el liderazgo pedagógico para los procesos de innovación en la evaluación para el aprendizaje en el marco de la gestión educativa. Para ello, se emplean criterios sistemáticos que aseguren que los estudios seleccionados sean pertinentes, confiables y representativos del conocimiento actual sobre el tema.

Se realiza una revisión bibliométrica la cual utiliza de forma explícita los métodos sistemáticos para realizar la recopilación y síntesis de los hallazgos de los estudios que abordan una temática y pregunta de investigación claramente formulada (Higgins et al. 2019). En este sentido, se indaga sobre la construcción epistemológica del liderazgo pedagógico desde las formas de innovación centradas en las prácticas evaluativas que inciden en el quehacer educativo en aras de la resignificación teórica de estas categorías en la actualidad.

El estudio tiene un enfoque cualitativo con el fin de identificar las tendencias y perspectivas contemporáneas en torno al liderazgo pedagógico como eje central en los procesos de innovación en las prácticas de evaluación para el aprendizaje emergentes de la gestión educativa. Así, se busca hallar los hilos conductores que vinculan a diferentes estudios con patrones que develan similitudes y disparidad para determinar campos alternativos.

Pensar en una revisión sistemática desde una perspectiva cualitativa permite ser enfocada en comprender aquellos fenómenos poco conocidos, haciendo una exploración, incursionando en su contexto natural y el contexto donde se desarrolla (Hernández et al., 2018). De este modo, se visualizan las perspectivas teóricas y prácticas que, desde el diseño metodológico en la gestión educativa, provee implicaciones en la práctica profesional y el desarrollo de políticas educativas en el territorio para mejorar los procesos de evaluación en el aula desde la figura del maestro.

La revisión realizada tiene un carácter narrativo, pues contribuye al estudio de significados intersubjetivos en la vida social (Nieto et al., 2022). En este sentido, se busca entender como el constructo teórico reflejado en los documentos seleccionados permiten reconstruir un dialogo a partir de las nuevas formas de vincular la evaluación con los procesos de liderazgo pedagógico desde las prácticas innovadoras en el escenario educativo. Por tanto, el corpus seleccionado permitirá entablar una reflexión en torno a las tendencias y/o categorías evidenciadas en materia del liderazgo pedagógico en la gestión de la innovación educativa para una evaluación formativa, integral y de calidad.

En este orden de ideas, para realizar una búsqueda exhaustiva y precisa de la literatura relacionada con el liderazgo pedagógico en los procesos de innovación de la evaluación para el aprendizaje desde un marco de la gestión educativa, se seleccionan las siguientes palabras claves que permitirán una identificación adecuada de artículos, libros y tesis vinculadas al estudio. Estas se seleccionan para abarcar diferentes aspectos del liderazgo pedagógico, las metodologías de investigación aplicadas en la gestión educativa, y los estudios más relevantes: liderazgo pedagógico, innovación educativa, procesos de evaluación, diseño curricular y calidad educativa.

Estas palabras clave son fundamentales para garantizar una búsqueda adecuada y pertinente cubriendo aspectos de diseño metodológico, prácticas educativas y el contexto específico de la gestión edu-

cativa en diversas regiones y escenarios desde las categorías temáticas establecidas.

Asimismo, para asegurar la relevancia y contextualización de la información, se definieron los siguientes límites con respecto al espacio y al tiempo de los estudios seleccionados para este estado de arte, que contempla:

Desde la temporalidad, se estudiaron artículos publicados en los últimos 10 años, específicamente en el lapso 2014 y 2024. Este periodo es conveniente, porque permite explorar las voces y los hallazgos más contemporáneos en torno a los tópicos de investigación resaltados. De ahí que, en ese intervalo de tiempo se evidencian, tendencialmente, cambios profundos y significativos en la educación: la irrupción de la tecnología digital, la creciente interconexión global y las constantes reformas en los sistemas educativos. Por tanto, dichos cambios han transformado las formas de comprender las prácticas pedagógicas y educativas en materia de evaluación del aprendizaje vinculados a procesos de transformación diacrónica del profesorado desde su liderazgo para la innovación en el quehacer pedagógico.

Al revisar la literatura reciente, se posibilita entender como estas transformaciones impactan significativamente en la forma en cómo se concibe la educación desde la visión del Ministerio de Educación, del maestro, del estudiante y de la comunidad educativa que permea al claustro educativo.

Desde un punto de vista geográfico, se priorizan los estudios realizados en Colombia y América Latina. Este enfoque se debe a que la gestión educativa desde las prácticas de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos contextos enfrenta desafíos y características particulares relacionadas con el desarrollo social, económico y cultural de la región. Por ende, esta selección permite un análisis de las metodologías y paradigmas que en la gestión educativa materializada en el liderazgo pedagógico del docente se aplican y se adaptan a realidades específicas que obedecen a la relación entre el sujeto con la cultura y sociedad.

Para la recolección de la información, se utilizaron bases de datos para la búsqueda y rastreo de artículos científicos, tesis de posgrado y libros resultados de investigación alojados en bases de datos como: SPOCUS, que recibe estudios de corte educativo y de las ciencias sociales que cuentan con un respaldo de la comunidad científica a nivel mundial; ERIC (Education Resources Information Center) que contempla una base de datos especializada en el campo de las ciencias de educación, que incluye una amplia gama de recursos académicos relacionados con la gestión educativa, la innovación y, sobre todo, en los procesos disruptivo a nivel latinoamericano en la gestión del conocimiento para la transformación de las dinámicas sociales a nivel mundial; y Google Scholar, que complementa la búsqueda de teorías y postulados citados a lo largo del informe de revisión.

Entre el corpus documental a analizar se contemplan: artículos científicos publicados en revistas indexadas, en especial aquellos que han sido emitidos en revistas con un alto índice de impacto en el área de la educación y la gestión educativa; Libros y capítulos de libro resultados de investigación, que contemplan bibliografía relevante, especialmente aquellos de autores reconocidos en el ámbito de la gestión educativa, el liderazgo y la investigación pedagógica en el contexto latinoamericano del siglo XXI; Tesis de posgrado, especialmente de maestría, que proporcionan el acceso a investigaciones originales y minuciosas, que permiten brindar perspectivas nuevas sobre la gestión educativa, la transformación pedagógica y los enfoques metodológicos en este campo y, por último, Informes gubernamentales, pues se consultan informes de Instituciones Educativas y organismos del estado relacionados con políticas y prácticas educativas, ya que ofrecen datos y estadísticas que coadyudan a contextualizar las teorías y enfoques analizados en los artículos académicos.

Discusión

Al realizar el análisis de la literatura seleccionada comprendida entre los años 2014 a 2024, se establecen nuevas categorías y/o tendencias en los estudios epistemológicos en torno al liderazgo pedagógico y su papel en la innovación de los procesos de evaluación para el apren-

dizaje en las distintas Instituciones Educativas del Sector público y privado de Colombia y Latinoamérica.

De esta manera, se identifican ocho categorías en los veinte referentes analizados que permiten contemplar – desde la gestión del conocimiento – formas disruptivas de concebir el quehacer educativo del maestro a partir de una configuración decolonial de su discurso, praxis e impacto con los estudiantes y la comunidad escolar. Así, el grado de convergencia y disparidad entre dichas categorías se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Análisis de categorías documentales.

Categorías	Autores	Principales características
Liderazgo pedagógico	Rodríguez, (2024) Herrera, (2024) Ochoa, (2024) Ordoñez, (2019) López, (2019)	Todos reconocen que un liderazgo efectivo va más allá de la mera supervisión y evaluación del desempeño docente; implica un enfoque en la formación integral de los estudiantes y en la creación de un entorno de aprendizaje positivo. El liderazgo transformacional, distributivo e instructivo mencionado en el primer estudio se refleja en los hallazgos de los otros estudios, donde se destaca la necesidad de un acompañamiento pedagógico que fomente la colaboración y el desarrollo profesional de los docentes. Se resalta la complejidad de la figura del director y su rol en el desarrollo de proyectos de mejora, enfatizando la transición de un enfoque de supervisión a uno de acompañamiento. Por otro lado, también se centra en la percepción de los directores sobre la implementación de nuevas normativas y su impacto en la metodología y evaluación, subrayando que estas normativas pueden limitar su capacidad para innovar en el liderazgo pedagógico.

Categorías	Autores	Principales características
Innovación Educativa	<p>Aprendiendo juntos, (2024) Cueto, (2016) Pedrero, (2017) Moreno, (2017)</p>	<p>La innovación educativa ha sido un tema central en la transformación de las prácticas pedagógicas, especialmente en lo que respecta a los procesos de evaluación. Lejos de entenderse como una simple medición de resultados, hoy se plantea como una oportunidad para fomentar aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades y una reflexión constante sobre el proceso formativo. En este sentido, distintos autores coinciden en resaltar la necesidad urgente de transformar las formas tradicionales de evaluar en las Instituciones Educativas.</p> <p>Como punto en común, todos los autores coinciden en que innovar en la evaluación es esencial para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, difieren en el enfoque: mientras Educo enfatiza lo comunitario, Cueto subraya lo social y las autoras españolas destacan la tecnología. Se destaca, que la innovación en evaluación es clave para avanzar hacia una educación más equitativa y significativa. Evaluar debe ser un acto pedagógico que respete los ritmos, contextos y potencialidades de cada estudiante.</p>
Procesos de evaluación	<p>Moreno, (2017) Cueto, (2016) Zapata (2017) Osorio (2017) Bolívar, (2017) Herrera, (2024)</p>	<p>Los procesos de evaluación son fundamentales para la mejora de la construcción de los aprendizajes y fortalecer la calidad educativa desde el ejercicio práctico y socioformativo. Se destaca, el liderazgo pedagógico como factor preponderante en la toma de decisiones de las Instituciones Educativas, pues existe la necesidad de que los directivos trasciendan de las actividades meramente administrativas a la gestión de académica y pedagógica del claustro educativo que dirigen. Asimismo, se reconoce la importancia de contextualizar los instrumentos de evaluación formativa que permitan responder a las necesidades y realidades de los actores educativos involucrados – estudiantes y maestros – teniendo en cuenta la pertinencia de estos. No obstante, se evidencian tensiones entre enfoques técnicos y propuestas transformadoras, así como entre la evaluación centrada en estudiantes y aquella orientada a docentes y directivos, debido a que distan de los enfoques diferenciales propios de las políticas educativas contemporáneas. Esta problemática refleja una visión aún segmentada del proceso educativo, debido a que los enfoques curriculares destacados proponen una mirada holística que complejiza la evaluación como práctica social, donde se piense en unas prácticas evaluativas desde una perspectiva más integral, crítica y contextualizada.</p>

Categorías	Autores	Principales características
Proceso de enseñanza y aprendizaje	Osorio, (2017) Vidanovic, (2021) Clavijo, (2020)	<p>Los estudios convergen en la idea que el proceso de enseñanza y aprendizaje es dinámico y complejo, reconociendo la interacción entre docentes y estudiantes como un elemento esencial en el ámbito educativo. Ambos enfoques subrayan que no se trata de una relación unidireccional, sino que hay una interdependencia entre los actores involucrados.</p> <p>No obstante, los estudios divergen en su enfoque sobre cómo se entiende esta interacción. Uno de ellos se centra en describir las características de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y cómo estos se afectan mutuamente, destacando la importancia de un contexto que influye en la dinámica educativa. En cambio, el segundo estudio desafía la noción de causalidad directa entre enseñanza y aprendizaje, proponiendo que las mediaciones cognitivas y sociales juegan un papel crucial en el rendimiento del aprendizaje. Esta diferencia en las perspectivas invita a una reflexión más amplia sobre las prácticas pedagógicas y cómo se pueden optimizar las interacciones en el aula para favorecer un aprendizaje significativo.</p>
Gestión Educativa en el marco de la innovación	Rodríguez, (2019) Vargas, (2024) Herrera, (2024)	<p>Hablar de gestión educativa hoy implica pensar en cómo transformar las escuelas en espacios vivos, abiertos al cambio y al aprendizaje constante. Rodríguez (2024) señala que una gestión verdaderamente innovadora no se limita a aplicar tecnología, la verdadera innovación es aquella que promueve nuevas formas de pensar, organizar y liderar la vida académica. Es una vista que nos insta a que la innovación se entienda en un proceso de mejora continua. En cambio, Vargas (2024), por su parte, destaca la necesidad de una cultura institucional que valore el diálogo, el trabajo en equipo y la toma de decisiones basada en la realidad de cada comunidad educativa. Plantea que innovar no es solo cambiar por cambiar, sino atreverse a construir caminos diferentes cuando los de siempre ya no funcionan. Los tres autores coinciden en algo fundamental: la innovación no es un acto aislado ni una fórmula única. Es un proceso que se construye con otros, desde la realidad de cada escuela. Sin embargo, mientras algunos enfatizan más lo estructural y organizativo, otros destacan el poder del liderazgo cercano y humano. Ambos enfoques son necesarios y se complementan.</p>

Categorías	Autores	Principales características
Diseño curricular	Osorio, (2017) Bolívar, (2021)	<p>Los estudios convergen en su objetivo de profundizar en la comprensión del currículo y su naturaleza compleja dentro del ámbito educativo. Estos reconocen que el currículo no puede ser reducido a una única definición, ya que refleja la interacción entre diversos factores, como la relación entre la escuela y la sociedad, así como la teoría y la práctica educativa. Mientras que un estudio propone cinco perspectivas diferentes para abordar la noción de currículo, el otro realiza una revisión más amplia y detallada del concepto, incorporando elementos históricos, etimológicos y técnicos que enriquecen la comprensión de este.</p> <p>Sin embargo, los estudios divergen en su enfoque y metodologías. El primer estudio se centra en las perspectivas teóricas sobre el currículo, destacando su naturaleza como práctica social y la interacción de sus actores dentro del sistema educativo. En contraste, el segundo estudio adopta un enfoque más analítico y exhaustivo, que incluye una revisión histórica y una secuencia didáctica para facilitar la comprensión del currículo. Esta diferencia en la metodología refleja distintos énfasis en la investigación curricular: uno en la conceptualización teórica y otro en la revisión crítica y práctica del término, lo que permite una comprensión más amplia y matizada del currículo en la educación contemporánea.</p>
Calidad educativa desde los procesos de liderazgo	Rodríguez, (2024) Cruz, (2024) Arboleda, (2024) Marqués, (2024) Ávila, (2024)	<p>El diseño curricular es esencial para la calidad educativa, pero esta no puede lograrse sin un liderazgo educativo transformador que permita adaptar el currículo a las realidades cambiantes de los estudiantes y la comunidad. La calidad educativa se alcanza cuando los procesos de liderazgo fomentan una constante reflexión y adaptación del currículo, involucrando activamente a todos los actores educativos.</p> <p>Estos enfoques coinciden en que el liderazgo debe ir más allá de la gestión administrativa y convertirse en un liderazgo pedagógico que articule la comunidad educativa hacia un currículo inclusivo y en constante mejora.</p>

Categorías	Autores	Principales características
Transformación en la innovación de las prácticas pedagógicas.	Pámies, (2016) Zapata, (2017) Martel, (2019) Álvarez, (2019) García, (2019) Canales, (2020) Cruz, (2024) Herrera, (2024)	El liderazgo pedagógico transformacional es el eje central para la innovación en las prácticas pedagógicas docentes para la mejora continua de los contextos educativos donde se construyen aprendizajes y saberes para la vida. Los autores subrayan que, la transformación educativa requiere un enfoque estratégico y contextualizado, donde metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la autorregulación de las emociones y evaluaciones de tipo formativo mediante elementos que sistematicen los juicios valorativos tales como rubricas o listas de chequeo permitan enriquecer el quehacer educativo del maestro y, por ende, enriquecer el proceso de enseñanza al educando. Asimismo, se reconoce que la relevancia del directivo como agente de cambio favorece una cultura escolar más dinámica y centrada en el aprendizaje. No obstante, surgen tensiones como la brecha generacional entre docentes, la resistencia al cambio y las limitaciones normativas que restringen la autonomía escolar.

Nota: elaboración propia

Por lo anterior, el objetivo central de la anterior tabla es indagar sobre el liderazgo pedagógico desde diferentes perspectivas, una de ellas es desde los directores de centros educativos, analizando su influencia en la mejora escolar. Utilizando una metodología cualitativa basada en entrevistas, la cual busca comprender cómo se asimilan los cambios normativos en los procesos metodológicos y de evaluación. La investigación resalta la importancia del liderazgo pedagógico en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes y proponiendo mejoras que optimicen el proceso educativo.

Asimismo, se abordan conceptos fundamentales como el liderazgo pedagógico, que incluye tipos como el transformacional, distributivo e instructivo. Cada tipo de liderazgo se caracteriza por prácticas coexistentes con la comunicación efectiva, la empatía y la inclusión. Además, se enfatiza la implementación de metodologías innovadoras, como el trabajo por proyectos y la evaluación formativa, como estrategias clave para mejorar la enseñanza. Estas prácticas - en conjunto - son esenciales para fomentar un entorno educativo positivo y colaborativo, donde todos los actores del proceso educativo se involucren activamente.

Las conclusiones subrayan que el liderazgo pedagógico sólido es fundamental para el éxito educativo, recomendando un enfoque colaborativo y en constante desarrollo profesional. Sin embargo, se señala que las normativas vigentes pueden limitar la efectividad de las prácticas de liderazgo. Este análisis crítico ofrece una perspectiva actualizada sobre la relación entre liderazgo pedagógico y mejora escolar, enriqueciendo el marco teórico y proporcionando ejemplos prácticos que pueden ser útiles en investigaciones futuras sobre el impacto del liderazgo en la educación.

Adicionalmente, se aborda la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, enfatizando la interdependencia y la dinámica bidireccional entre todos los actores involucrados, incluidos docentes y estudiantes. Se resalta, el papel fundamental del docente en la planificación y ejecución del acto didáctico, así como la importancia de la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque sistémico permite a los educadores reflexionar sobre cómo cada elemento del proceso educativo se interrelaciona, fomentando un ambiente de aprendizaje más colaborativo y consciente. Es así, como complejidad y sus interacciones puede ser clave para la mejora continua de las prácticas educativas, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes y a la optimización del currículo en contextos variados.

La revisión y análisis de los recientes estudios relacionados con el liderazgo pedagógico ha permitido identificar una serie de tendencias, coincidencias, relaciones conceptuales y algunas divergencias que resultan claves para entender el papel del docente como agente transformador de la evaluación en contextos educativos que demandan mayor innovación y centralidad en el estudiante.

Una primera concurrencia entre los distintos documentos, tanto nacionales como internacionales, es la comprensión del liderazgo pedagógico como un elemento esencial para la transformación educativa. En todos los estudios analizados, el liderazgo del docente y del directivo escolar aparece vinculado directamente con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos que buscan superar los modelos tradicionales de evaluación. En este sentido, autores como Cajas Aguillón (2025) y Ramírez Villacorta (2024), coinciden en que el liderazgo pedagógico no solo implica capacidad de dirección, sino que exige visión crítica, compromiso ético y competencia para integrar nuevas metodologías y tecnologías en la práctica educativa.

En segundo lugar, se identifica una relación clara entre el liderazgo pedagógico y la innovación en la evaluación. Estudios como el de Alcivar Banchon et al. (2025), muestran cómo el liderazgo transformacional facilita la incorporación de tecnologías educativas, lo cual repercute directamente en el modo en que se planifican, implementan y valoran las evaluaciones. Las prácticas evaluativas tradicionales, centradas en la medición de resultados, ceden espacio a modelos formativos, continuos y personalizados, donde el docente actúa como mediador y guía del aprendizaje.

Otra coincidencia relevante en los estudios de autores colombianos, como Cruz Castillo y Acosta Valdeleón (2023), es la importancia de fortalecer la gestión escolar mediante el liderazgo docente para fomentar una cultura de evaluación formativa. Se destaca que el liderazgo no solo debe ejercerse desde los cargos directivos, sino que debe ser una práctica compartida, distribuida y situada, lo que se alinea con los enfoques de liderazgo distribuido abordados por autores internacionales como Villa Sánchez (2019).

No obstante, también se observan divergencias en cuanto a la manera de conceptualizar el liderazgo pedagógico. Mientras algunos estudios lo enfocan desde una perspectiva organizacional y estratégica, otros lo abordan desde una visión más didáctica y curricular. Por ejemplo, los textos colombianos enfatizan el rol del liderazgo en la configuración de una cultura escolar participativa y democrática, como en el caso de la tesis de Cárdenas-Restrepo (2023), mientras que otros trabajos priorizan su función en la adopción de herramientas tecnológicas y metodologías activas.

En términos de recomendaciones, se propone profundizar en investigaciones empíricas que exploren cómo el liderazgo pedagógico se traduce en prácticas concretas de evaluación innovadora dentro del aula, especialmente en contextos rurales o de alta vulnerabilidad. Asimismo, es pertinente indagar más sobre el impacto del liderazgo docente en la formación de una cultura evaluativa compartida, donde el estudiante participe activamente y no solo reciba retroalimentación.

Finalmente, resulta necesario avanzar hacia una formación docente que integre el liderazgo pedagógico como competencia transversal, articulando conocimiento disciplinar, capacidades de gestión y compromiso con la mejora continua. El liderazgo, en este sentido, no debe entenderse como una posición jerárquica, sino como una actitud profesional ética, reflexiva y transformadora, capaz de generar cambios sostenibles en la cultura evaluativa de los centros educativos.

Referencias

- Álvarez, J. R., & Rodríguez, L. M. (2024). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 1–20.
- Aprendiendo Juntos. (2024). ¿Qué factores influyen en la calidad de la educación? *El blog de educo*. <https://n9.cl/koc3t>
- Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483–506. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>
- Canales García, A. (2020). *Influencia del liderazgo pedagógico en la práctica docente*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Clavijo, G. (2020). *Una mirada crítica al proceso enseñanza-aprendizaje*. Instituto para el Futuro de la Educación.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial. <https://www.corteconstitucional.gov.co/>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Cruz, W., Roa, M., Arboleda, M., Marques, N., & Avila, C. (2024). *Innovación pedagógica desde la perspectiva de liderazgo en instituciones de educación secundaria en Colombia*. Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.63924140624>
- Cueto, S. (Ed.). (2016). *Innovación y calidad en educación en América Latina*. GRADE Group for the Analysis of Development.
- García, E., Moreno, O., & Moreno, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, (2), 11–26.

- García-Garnica, M., & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 23(2), 85–104. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- González, A., & Hernández, S. (2018). El reto de la identidad para la educación como institución social. *Revista Educación*, 42(2), 97–108. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23598>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, J., Ochoa, E., & Tello, J. (2024). Liderazgo pedagógico de los directores escolares en educación básica, secundaria y media en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 15(3), 1–24. <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2024.1>
- Higgins, J., Thomas, J., & Chandler, J. (2019). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (Version 6.0). Cochrane. <https://training.cochrane.org/handbook>
- Martel, M. G., & Herrera Álvarez, A. M. (2019). El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes. *Gestión I+D*, 4(2), 31–46.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Documento 11: Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Prácticas de liderazgo pedagógico para fortalecer aprendizajes*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994*. <https://n9.cl/u70qzp>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009*. <https://n9.cl/l14bvg>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Plan de acción del ecosistema de liderazgo educativo 2022–2025*.

- Nieto-Bravo, J. A., Pérez-Vargas, J. J., & Moncada-Guzmán, C. J. (2022). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 29(1), 215–226.
- Osorio, L., & Vidanovic, A. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*, 23.
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M., & Essomba-Gelabert, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- Rodríguez Pico, Y. (2024). El liderazgo pedagógico, más allá de un proceso educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12298
- Vargas Hincapié, D. J. (2024). *Estado del arte de la gestión educativa y liderazgo pedagógico en Chile y Colombia, durante los años 2017 a 2022* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].
- Zapata Causil, A. (2017). *Liderazgo pedagógico en la Institución Educativa Manuel Ruiz Álvarez* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar].

Harold Enrique Romero Ríos

Universidad Popular del Cesar | Valledupar | Colombia

<https://orcid.org/0009-0007-0710-2041>

heromero@unicesar.edu.co

Haroldromero555@gmail.com

Docente de Literatura y Ciencias de la Educación de la Universidad Popular del Cesar, Licenciado en Literatura y Lengua Castellana, Especialista en Gestión Educativa y Magister en Innovación Educativa.

Literature review: Pedagogical Leadership in the Innovation of Assessment for Learning Processes**Abstract**

Educational innovation is a promising path for transforming pedagogical contexts and practices. In this sense, this research seeks to categorize contemporary trends and perspectives on pedagogical leadership as a central axis for innovation in assessment processes for learning, based on a bibliometric review of current literature. Methodologically, it establishes a state-of-the-art review using a qualitative, narrative approach that analyzes the literature on this type of leadership published between 2014 and 2024 in the SCOPUS, ERIC, and Google Scholar databases, corresponding to the Colombian and Latin American context. Among the main findings, eight epistemological categories stand out, shaping new perspectives on the established theoretical construct when discussing the bidirectional relationship between pedagogical leadership and assessment for learning.

Keywords: Pedagogical leadership; educational innovation; assessment processes; curriculum design; educational quality.

Revisão bibliográfica: Liderança pedagógica na inovação dos processos de avaliação para a aprendizagem**Resumo**

A inovação educacional constitui um caminho propício para a transformação dos contextos e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, esta pesquisa busca categorizar as tendências e perspectivas contemporâneas em torno da liderança pedagógica como eixo central para a inovação nos processos de avaliação para a aprendizagem, a partir de uma revisão bibliométrica da literatura atualizada. Metodologicamente, configura um estado da arte regido por uma abordagem qualitativa de caráter narrativo que visa analisar a literatura sobre esse tipo de liderança entre os anos de 2014 e 2024, publicada nas bases de dados SCOPUS, ERIC e Google Scholar correspondentes ao contexto colombiano e latino-americano. Entre os principais achados, destaca-se que existem oito categorias epistemológicas que configuram novas visões em torno do construto teórico estabelecido ao se abordar a relação bidirecional entre a liderança pedagógica e a avaliação para a aprendizagem.

Palavras-chave: Liderança pedagógica; inovação educacional; processos de avaliação; desenho curricular; qualidade educacional.

Capítulo 2

Las políticas educativas en Colombia. ¿Camino hacia la Calidad?

David Fernando Rubio Quintero

Rubio Quintero, D. F. (2026). Las políticas educativas en Colombia. ¿Camino hacia la Calidad? En R. Simbaña Q. (Coord), *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 45-76). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c913>



02

Las políticas educativas en Colombia. ¿Camino hacia la Calidad?

Resumen

El objetivo del presente trabajo es evidenciar el paso de un periodo gubernamental y la transición a otro totalmente nuevo evidenciado a nivel de eficacia y eficiencia en las políticas planteadas por parte de los nuevos entes gubernamentales, la problemática de interés se refleja en ¿Qué tan buenos son los resultados de las nuevas políticas en Colombia?, el impacto social de las mismas será otro punto para analizar en la nueva formulación presentada en los Planes de Desarrollo respectivos a plantear, sería valido interrogarnos ¿Qué también se plantea el modelo de continuidad política?, relacionado con las políticas nuevas políticas, que a mediano plazo deben mostrar resultados. Como conclusión central del texto es ¿Cómo se reflejan las políticas de educación básica en Colombia?, que tan efectivas son y cuál es la percepción social que generan y ¿Qué tan buen espectro de cobertura tiene? Se evidenciaron estos puntos de forma primordial en el contexto actual colombiano.

Palabras clave: Gobernanza Educativa; Calidad Institucional; Brechas Regionales; Políticas Públicas; Eficacia Gubernamental.

Introducción

El desarrollo propuesto del Artículo 26 de La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que la educación es un derecho fundamental al que toda persona tiene acceso, sentando las bases para su plena realización personal y profesional, un principio que ha sido ulteriormente articulado en diversas legislaciones y políticas educativas a nivel global, incluyendo la normativa colombiana que busca asegurar la provisión de una educación de calidad (Salcedo & Callics-Salcedo, 2023). Sin embargo, la implementación de estas políticas a menudo enfrenta desafíos significativos, manifestándose en asimetrías entre la concepción de las políticas por parte de los diseñadores, la interpretación institucional y la práctica pedagógica real (Cobo, 2024, p. 298). Algunos de los elementos en los que se enfoca son:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos

El presente proyecto investigativo pretendió resaltar y evidenciar la acción gubernamental presentada mediante la política, a su vez esta se ve reflejada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) el cual pretende cubrir cabalmente las necesidades de la sociedad respecto a la

educación básica en Colombia. Esta aproximación implica una gestión pública eficiente de los recursos y una organización estratégica de las instituciones educativas para optimizar la calidad académica y la sostenibilidad (Portocarrero-Sierra et al., 2021, p. 109).

De la Mano con el PND, las políticas estatales se deben acentuar en los departamentos con mayor demanda o necesidad de este, en la necesidad creciente del mejoramiento de la educación básica en las regiones que estadísticamente hablando se posicionan en los niveles más bajos, por tal motivo esta investigación se centrará en Antioquia con el índice más alto, Bogotá con el índice medio y Amazonas con el índice de resago en la lista los 32 departamentos. Esta diferenciación geográfica permite una evaluación granular de la efectividad de las políticas educativas en contextos socioeconómicos y culturales diversos, revelando las complejidades inherentes a la implementación de un modelo de gestión pública equitativo y de calidad (Torres et al., 2022, p. 1408).

A su vez vimos una línea de tiempo en donde se evidenciaron las políticas implementadas por alcaldes y gobernadores para que dichos índices a 2010 se presentaran en estos niveles de desarrollo, cabe aclarar que analizamos qué tan efectivas y eficaces se presentaron las políticas planteadas por los dirigentes. Este análisis retrospectivo permitirá discernir la correlación entre las estrategias de gobernanza y los subsecuentes resultados en el ámbito educativo, con una especial atención a la distribución equitativa de oportunidades educativas en las regiones más vulnerables (Bustamante, 2024, p. 125; Camacho & Domich, 2023, p. III6).

Marco teórico conceptual:

Partimos de la implementación e incorporación de conceptos fundamentales para el desarrollo de esta investigación, de los cuales planteamos teorías sobre Gobernanza y Gobernabilidad. La Gobernanza se entiende como un proceso de dirección de la sociedad que implica la interacción entre el Estado, la sociedad civil y el sector privado, trascendiendo la mera acción gubernamental al incorporar la participación de múltiples actores en la formulación e implementación de políticas públicas (Sierra, 2023).

En primer lugar el concepto propuesto por el politólogo Prats i Catalá, en donde informa que “la gobernanza surge paulatinamente del reajuste social, económico, sistemático y mental frente a las relaciones de poder, además si bien cualquier medio limitado de información como los diccionarios en donde solo se expresa el concepto y no se proponen complementos teórico-académicos, lo que esto causaría una limitante de estudio, además la gobernanza es vista como una estructura general y una agencia que funciona en “pro” del estado mismo” (Prats i Catalá, 2002).

Además, planteamos en contraposición, por medio de la cual podríamos plantear que también se puede gestar el concepto de Gobernanza con lo propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), en donde plantea que “La gobernanza puede entenderse como el ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para gestionar los asuntos de un país a todo nivel. Involucra mecanismos, procesos e instituciones a través de los cuales ciudadanos y otros grupos articulan sus intereses, ejercen sus derechos legales, cumplen sus obligaciones y resuelven sus diferencias” (UNDP 1997).

Proceso de toma de decisiones.

Otro Aspecto, el nuevo enfoque a tratar es el de gobernanza interactiva o socio-política, concepto propuesto por Jan Kooiman (2003), *Gobernar en Gobernanza* escrito que define el concepto como “Los acuerdos con los que tanto los actores públicos como los privados persiguen solventar problemas sociales o crear oportunidades sociales, preocuparse por las instituciones sociales en las que estas actividades de gobierno tienen lugar y formular los principios de acuerdo con los que estas actividades se llevan a cabo. El termino gobernanza denota ideas conceptuales teóricas sobre este tipo de actividades de gobierno”. Esta teoría es bastante reciente, pero logra proponer una relación de reciprocidad entre los entre gubernamentales que han de implementar una serie de “proceso de toma de decisiones y el proceso por el que las decisiones son implementadas, o no” (Kooiman, 2003), empatando así

por lo propuesto en las Naciones Unidas En su Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico.

Esta perspectiva subraya la complejidad de la gobernanza como un entramado dinámico de interacciones y negociaciones entre múltiples actores, públicos y privados, cuya colaboración es indispensable para la resolución de problemáticas sociales y la consecución de objetivos colectivos (Avalle, 2023, p. 39; Delgado, 2021, p. 124). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas y el Banco Mundial conciben la gobernanza como el ejercicio de la autoridad económica, política y administrativa para la gestión de los asuntos de un país en todos sus niveles, abarcando los mecanismos, procesos e instituciones mediante los cuales los ciudadanos y grupos organizados articulan sus intereses, ejercen sus derechos y cumplen sus obligaciones (Lombana & Cabeza, 2023, p. 4).

Partiendo de los puntos antes mencionados, la que más se relaciona con el tema de investigación es la propuesta por Jan Kooiman, en donde para el caso colombiano se presenta un esfuerzo mancomunado en la creación de políticas educativas implementadas en planes de acción como lo es “Educación de Calidad camino a la Prosperidad”.

Por otro lado la Gobernabilidad planteada inicialmente como “La Comisión Trilateral” segmentada en los planteamientos de Crozier, Huntington y Watanuki (Crozier et al., 2012; Rodríguez-Martínez, 2019, p. 31), en donde los escenarios previstos son Europa Occidental, Estados Unidos y Japón, bajo periodos post-bélicos y con cambios sociales de fondo, este estudio concluye que “el proceder de la gobernabilidad choca con una brecha creciente, ya que la serie de demandas está en un aumento desmesurado y por otro parte los que gobiernos empezaban a carecer de recursos , autoridad y ante todo un marco institucional serio conformado, todo frente a las interpretaciones interpuestas por parte de la sociedad” (Crozier, 1980), podremos afirmar entonces que la gobernabilidad es dependiente de todos los cambios sociopolíticos que vengan durante periodos de tiempo fijos.

Si bien un nuevo aspecto propuesto por el Programa de las Naciones Unidas, da un enfoque directo con el concepto de democracia, lo relaciona con “el pleno funcionamiento de una democracia de la ciudadanía”, por medio de procesos de fortalecimiento institucional central o periférico, con miras al logro de los Objetivos del Milenio (ODM).

Ahora al analizar el concepto como “La gobernabilidad debe, pues, entenderse como la necesidad que tienen los gobiernos de lograr una adecuada combinación de eficiencia administrativo-económica y de elementos democráticos. Ella permite a la acción gubernamental ofrecer un mínimo de estabilidad y legitimidad”, propuesta aportada por (Tobar, 2020, p. 73), como se puede apreciar este relaciona que desde el principio la gobernabilidad ha de nacer del estado a nivel institucional, y que su sustento es la democracia estable, de esta forma se implementaría un sistema apto de gobernabilidad.

Podríamos entonces complementar con otro aspecto propuesto por la Comisión Trilateral “como la capacidad de un sistema político para resolver de manera efectiva las demandas y necesidades de la ciudadanía”(León Amórtegui et al., 2016, p. 24). En este sentido, la gobernabilidad se entiende como la aptitud del sistema político para establecer un proyecto político coherente, generar alianzas estratégicas entre diversos actores sociales y políticos, y gestionar institucionalmente los conflictos emergentes (Avalle, 2023, p. 34).

Esta investigación propone por su parte que la gobernabilidad se compone por un grupo de factores relevantes que siempre han de interferir socialmente en gran medida, es decir, parte del fortalecimiento de la democracia, paso seguido, implementar políticas para el desarrollo institucional, con la finalidad de que todos los actores externos se vinculen con el proceso de institucionalización del estado, por último completar la figura estatal, acorde a las necesidades y a los derechos humanos, como ya se plantea tomando como referencia los Objetivos Del Milenio (ODM) incisos dos y tres: Lograr la enseñanza primaria universal, Promover la igualdad entre sexos y la autonomía de la mujer.

Es esta tesis se planteó el concepto de “Acción Política Gubernamental”, lo comprenderemos como “es el desafío de la acción desde la sociedad civil a la Sociedad Política, desde lo privado a lo público, donde la razón de las armas revolucionarias de las décadas heroicas del siglo XX, se han convertido en el nuevo y esperanzador Siglo XXI, en la fuerza de la razón, la democracia, la paz, la ética y la visión planetaria, para la hermandad de las comunidades de los seres humanos y de estas con la comunidad de la Naturaleza y del Cosmos” (Espinosa, 2018, p. 26). Este concepto será acogido desde el momento en que no lo limita a ningún estado o región en específico y que a su vez plantea objetivos universales tales como en los ODM.

Por otra parte, los factores subsiguientes a tratar son eficiencia, eficacia y calidad institucional (a nivel estatal y educativo), partiendo en primer momento que la mayoría de los factores de calidad son subjetivos podremos afirmar que en primer momento nos basaremos en algunos criterios y factores que intervienen en la calidad institucional desde el ámbito sociopolítico, para referenciarlos tomaremos la propuesta de “Criterios y Factores De Calidad Institucional Un estudio Empírico” (Alonso & Garcimartín, 2010), en esta investigación se relaciona directamente la calidad institucional con:

- El nivel de desarrollo de un país.
- El nivel de equidad social.
- La existencia de un adecuado sistema impositivo, relación estable ciudadano y estado.
- El nivel educativo de las personas, este último porque de este depende la creatividad y adaptabilidad respecto de un marco institucional.

Como se evidencia en los puntos antes mencionados, la estrecha relación entre calidad institucional (estatal) y calidad institucional (educativa) son variables que se fundamentan en la cohesión social, de

este proceso el resultado que ha de surgir es una legitimación de ambas variables, paso seguido del proceso de legitimación, se emprenden procesos de eficiencia dinámica, conocida como el proceso de anticipación a la realidad social, también conocido como adaptabilidad institucional.

Para complementar la idea, las instituciones “las reglas de juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre que dan forma a la interacción humana”(Leone, 2003, p. 39), de esta forma la perspectiva se vuelve más amplia y que pese a esto aún incide de forma determinante en la realidad social de un país. A nivel de eficiencia se propondrán dos variables, la primera “el logro de las metas con la menor cantidad de recursos” esto para Koontz y Weihrich, y la segunda “operar de modo que los recursos sean utilizados de forma más adecuada” (Yar et al., 2023), para la investigación será entonces la creación y disposición para obtener el beneficio social en el mejor y menor tiempo posible.

Desde la política gubernamental, el concepto más válido de eficiencia es “Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera” (Carneiro et al., 2018, p. 4) dicho así por la comisión Ética y Transparencia Institucional, desde este punto adoptado nace la determinación política, crear, ejecutar y dar resultados sobre las políticas educativas en Colombia.

Esta breve introducción se relacionada directamente con la (re) construcción y (re)estructuración de las políticas educativas en Colombia de la mano de acciones políticas gubernamentales, de tal forma que desembocaran en políticas eficaces y eficientes para la sociedad civil, limitada a las entidades institucionales presentes en los niveles básicos de educación y en las entidades departamentales. Este enfoque busca corroborar si la calidad institucional, definida por marcos de gobernanza robustos y adaptativos, se correlaciona significativamente con los niveles de eficiencia productiva en los sectores público y privado en Colombia (Gutiérrez-Arango et al., 2023, p. 360). Además, explorará cómo la capacidad institucional, que abarca elementos como

sistemas políticos organizados y funciones administrativas efectivas, influye en la eficacia de las acciones gubernamentales destinadas a atender las demandas sociales (Florez, 2024, p. 2026).

De este último punto nace la propuesta emblema a nivel educación que se forma en el periodo presidencial de Álvaro Uribe ya se conforma por un discurso estable, mientras que en el gobierno de Juan Manuel Santos, respecto a este proyecto adoptado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en lo que refiere a este último periodo de tiempo se han desarrollado en diferentes ámbitos educativos modelos para beneficiar a la sociedad como “Educación Virtual” en convenio Departamental y Nacional con fin de incentivar dichos modelos. Por este motivo se evidencia que Colombia en materia de educación se ha esforzado en generar una planificación estratégica con la finalidad de una correcta implementación frente a las demandas sociales y para atender a las siguientes generaciones.

Desde el plan de “Educación de Calidad, el camino para la prosperidad” se evidenciaron variables desde “primera infancia”, “calidad”, “brechas de inequidad”, “innovación y pertenencia” y “gestión educativa”, dichas variables son bajo las cuales se rige esta iniciativa educativa. Entre los objetivos principales que proponen están:

- **Primera Infancia:** un millón de niños de 0 a 5 años con atención integral.
- **Calidad:** calidad de educación como un propósito nacional.
- **Cerrar Brechas:** Oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.
- **Innovación y Pertenencia:** nuestro objetivo es educar con pertenencia para la innovación y la prosperidad.
- **Gestión Educativa:** la educación modelos de gestión y administración pública.

Marco teórico referencial:

Este estudio comparado se fundamentó en dos pilares fundamentales, que rigen la actualidad política en los niveles de educación para el nivel básico, en primer momento se analizó las políticas previstas por el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) vigente para el periodo 2006-2016 y el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014), también referenciamos el reciente Informe del Ministerio de Educación fundamentado en el periodo 2010-2014 respecto a las políticas educativas sobre ese periodo. Complementariamente, se examinaron los marcos del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el cual postuló el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo de competencias como ejes para el crecimiento sostenible y la competitividad (Cardona-Román et al., 2021, p. 26).

Entre las estrategias contempladas en primera media por el PND se encuentran:

- Observatorio Laboral para la Educación (OLE).
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH).
- Sistema de Monitoreo para la Prevención y análisis de la deserción escolar en la Educación preescolar, básica y media (SIMPADE).
- Sistema de información nacional de educación básica y media.

En menor medida también se presentan estrategias políticas fundamentales, generando así una unión vigente de diferentes Ministerios, tomando como referencia , las políticas de educación ambiental, la cual se estructura desde EL Ministerio Nacional de Educación (MNE) y El Ministerio de Medio ambiente y Desarrollo Sostenible (MMADS), Política ambiental enfocada en solucionar diversas problemáticas actuales, mediante la incorporación de la educación ambien-

56
CAPÍTULO 2

tal para los niveles básicos en el territorio nacional. Asimismo, se han implementado políticas específicas como la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (Ley 1804 de 2016), que articula acciones intersectoriales para garantizar los derechos de los niños desde la gestación hasta los 6 años, y la Política Educativa para la Primera Infancia, liderada por el Ministerio de Educación Nacional (Rosero, 2024, p. 63).

Paso seguido la preocupación es directa por parte del gobierno es la disposición de espacios en donde se encuentran las siguientes disposiciones “la Educación, en la prestación del servicio a través de aulas flotantes, containers, carpas y alquiler de espacios alternativos para la educación de los niños. Así mismo, la prestación del servicio requiere la implementación de jornadas escolares complementarias, adquisición de baterías sanitarias, compra y dotación de kits escolares, garantizar el transporte escolar y la provisión de chalecos salvavidas. Desde la Presidencia, las iniciativas legislativas se ven reflejadas en los Planes de Desarrollo Departamentales, los cuales se proyectan como referentes en menor escala, por este motivo los diferentes ministerios se entienden directamente con las gobernaciones las cuales gestionaron directamente con la población más vulnerable respectivamente en cada departamento. Estas gestiones departamentales son cruciales para la implementación efectiva de políticas educativas inclusivas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, donde se deben abordar desafíos como la irregularidad migratoria y la consecuente falta de identificación en un porcentaje significativo de estudiantes (Ramos et al., 2023, p. 520).

Con fines de universalizar las políticas y que los modelos centralistas se dejen de lado siempre se han de plantear una serie de diferencias tácitas en las políticas aplicables a mediano plazo como lo son las de educación (políticas por fases), las diferencias son evidentes, tanto a nivel nacional, departamental y al interior de cada lugar. Es alarmante que todo varíe acorde a los niveles de educación, marginando a la sociedad y generando un arribismo de esta, esta investigación hará referencia al caso en particular de Chocó en el polo inferior y Bogotá

con unos ingresos hasta 6 veces superiores, esto encaminado a las necesidades básicas insatisfechas repitiendo Chocó con el máximo nivel superior al 65% y Bogotá con el nivel más bajo 20%. Un punto más a tratar focalizado acorde con la educación básica, son los altos niveles de analfabetismo que se presenta en estos casos también es muy similar a las estadísticas anteriores y corresponden plenamente a las posiciones antes mencionadas.

Otra variable que también cobija el modelo de Educación para reformar y reforzar actualmente, es el Desarrollo Social, el cual aumenta su cobertura, en la medida en la que aumente la cobertura de la educación, la salud y seguridad social, para los territorios priorizados, esta variable se desarrolla bajo la política de “Superación de la pobreza”, en donde la brecha de cobertura vs calidad será replanteada para dar paso los servicios fundamentales unificados, es responsabilidad del sector educación, del sector de protección social y del área de deporte y cultura, medio por los cuales este plan se implementó de la forma más eficiente y eficaz.

Teóricamente existen al menos tres mecanismos por los cuales la educación puede afectar el crecimiento económico. En primer lugar, la educación aumenta el capital humano de la fuerza de trabajo, lo cual mejora la productividad laboral y permite alcanzar un nivel de equilibrio de largo plazo más alto. En segundo lugar, la educación puede incrementar la capacidad innovadora de un país de manera que, mediante el uso de nuevas tecnologías, productos y procesos, se promueve el crecimiento. Tercero, la educación facilita la difusión de los conocimientos necesarios para procesar nueva información y para implementar exitosamente las tecnologías diseñadas por otros, lo que también genera crecimiento. En efecto, empíricamente se ha encontrado que el capital humano, medido en términos de educación, y el crecimiento económico presentan una asociación positiva y robusta. Adicionalmente se ha demostrado que existe una fuerte complementariedad entre la inversión extranjera directa y el capital humano sobre la tasa de crecimiento (Portocarrero-Sierra et al., 2020, p. 39).

Las tendencias demográficas en Colombia han de conllevar entonces a una serie de retos muy serios sobre las políticas públicas formuladas para beneficiar a la primera infancia, generar mayor inversión y prestar aún más atención a estos recursos, los cuales han de ser invertidos con responsabilidad en “sociedades vulneradas”, complementar dichas inversiones con incentivos y aumento de calidad para ampliar el espectro de la cobertura de educación, prioritariamente estas políticas se desarrolló de la mano con la reducción de tasas de mortalidad y de deserción, lo cual aumenta la productividad de la zona y así se logró mejores condiciones de vida para la zona en donde se aplique este modelo.

Ministerio de Educación Nacional en función de las políticas propuestas y en harás de aplicarlas acordes con el PNDE y PND se ha enfocado en mantenerlas de la siguiente forma:

1. En coordinación con las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas orientará en el marco de su política de inclusión y equidad, la atención pertinente a la población estudiantil Rrom, dando continuidad a la propuesta de ofrecer una educación pertinente que responda a las características, necesidades y aspiraciones de este grupo, buscando fortalecer a través de proyectos etno-educativos, la formación de maestros, el diseño de currículos interculturales, concertados con sus comunidades, la producción de materiales bilingües y la revitalización de las lenguas propias.
2. Promoverá la atención educativa a esta población en coordinación con las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas.
3. Promoverá la adecuada caracterización de las personas pertenecientes al pueblo Rrom-gitano en el reporte de matrícula.
4. Promoverá la construcción de currículos interculturales en las instituciones educativas que atienden población Rrom.

5. El Icetex tendrá en cuenta a la población Rrom en el diseño de sus políticas de promoción de la educación superior a través del otorgamiento de créditos educativos.

El Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media ratifica el compromiso adquirido en la sesión Núm. XX de 2010 de la Comisión Pedagógica Nacional del 30 de junio de 2010, en el sentido de garantizar la presencia interdisciplinaria de cuatro expertos concertando con la Subcomisión de Política Pública de la Comisión Pedagógica Nacional los términos de referencia para la contratación de los expertos. Estos expertos de manera conjunta con el equipo técnico del Ministerio de Educación y la Subcomisión de política revisarán el documento de política pública y realizarán los ajustes técnicos correspondientes para ser aprobados por la Comisión Pedagógica Nacional en pleno. Se acuerda que la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras contribuirá dentro del marco de sus competencias con el apoyo técnico y presupuestal para el cumplimiento del presente Acuerdo. El Ministerio de Educación se compromete una vez aprobado se publicará dicho documento.

El GED en Colombia:

Fundamentalmente el GED es un sistema Norteamericano que se aplica en Colombia desde el 2006, mediante el cual se analizan las bases de aplicabilidad y entendimiento de la educación durante todas sus fases, de esta manera se pueden catalogar más fácil los esfuerzos, condiciones y capacidades de la educación en lugares específicos.

Desarrollo metodológico y discusión:

El enfoque manejado fue el de segmentar la investigación desde las tres perspectivas planteadas anteriormente, en donde Antioquia tuvo un resultado ideal en el paralelo de políticas y resultados de estas, Bogotá con un término medio ya que las políticas creadas no alcanza-

ron a cubrir cabalmente las demandas civiles y, por último, Amazonas en donde se evidenciaron claramente las falencias de las políticas y la respuesta de los jóvenes ante dichos planteamientos. Este análisis comparativo permitió identificar las disparidades en la implementación y efectividad de las políticas educativas en contextos geográficos y socioeconómicos diversos, revelando las complejidades inherentes a la gobernanza educativa en Colombia (Motta, 2023).

Antioquia:

Antioquia reconoció la importancia de la educación básica como “Motor de Transformación” de esta forma se pretende garantizar el derecho a la educación básica como prioridad, ya que se evidenció como este eje central repercute en mejores oportunidades laborales y sociales en los jóvenes que recibieron una educación básica adecuada. Los ejes bajo los cuales se regirá esta propuesta son: i) la articulación de la educación con el desarrollo territorial sostenible, ii) la promoción de la equidad y la inclusión educativa para poblaciones vulnerables, y iii) el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de los programas educativos en todos los niveles (Alvear-Narváez & Urbano-Pardo, 2022, p. 10; Lombana & Cabeza, 2024, p. 59).

- Fomento del Deporte.
- Fomento de la cultura, ciencia y tecnología.
- Generar Innovación.
- Dar prioridad al Emprendimiento.
- Apuntar a la formación de Talento Humano.

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), proclama que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, lo que subraya la importancia estratégica de la educación

como motor de desarrollo económico y social, conforme a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (Jurado-Bernal et al., 2022, p. 41).

A su vez todo el planteamiento se relaciona con el eje central conocido como “Antioquia la más Educada” en este proyecto el Propio Gobernador plantea: “para que se convierta entonces en el camino para la formación ciudadana con capacidad para la generación masiva de oportunidades y empleos dignos” (Pérez & Mesa-Arango, 2021, p. 99). El ideal es entender masivamente a la educación como publica como medio de calidad de vida para todos, ya que, a su vez en el material estudiado, se propone que Antioquia es un territorio diverso para todos, regido mediante modelos pluriétnicos y multiculturales, por tal motivo los principios que rigen a “Antioquia la más Educada” son:

- Accesibilidad.
- Perspectiva de género.
- Enfoque diferencial.

Estos tres relacionados con el contexto histórico de las diferentes poblaciones Antioqueñas, ya que no es lo mismo plantear ya situación de Bello a la de la Medellín, por tal razón, primordialmente se debe “reconocer y valorar el posicionamiento social”, también reconocieron que deben fundamentarse en el desarrollo intelectual y cultural de los jóvenes, ya que para ellos primordialmente se plantea este plan.

Otra área del plan es lograr un posicionamiento sociocultural elevado mediante la educación, ya que históricamente hablando Antioquia desde el 2006 es líder educativo en Colombia, la tarea y meta es permanecerse como eje central permanente en el país.

Para hacer efectivo este modelo en un territorio diverso como Antioquia, regido por modelos pluriétnicos y multiculturales, la ruta más fácil y estratégica es implantar la regionalización del Departamento, permitiendo una implantación sectorizada y adaptada a contextos locales diferenciados, como los de Bello o Medellín (Alvear-Narváez &

Urbano-Pardo, 2022, p. 10). De esta forma, se logrará “hacer un plan a corto plazo y de implantación efectiva”, alineado con la articulación de la educación con el desarrollo territorial sostenible, la promoción de la equidad y la inclusión para poblaciones vulnerables, y el enfoque territorial, participativo e intercultural (Alvear-Narváz & Urbano-Pardo, 2022, p. 10; Lombana & Cabeza, 2024, p. 59)

Este plan tiene cuatro núcleos reconocidos mediante los cuales pretende cumplir e incentivar estas políticas, a esto sumarle la segmentación del Departamento:

- Educación con calidad para el siglo XXI
- Ciencia, tecnología, innovación y emprendimiento
- Cultura Antioquia
- Antioquia en un mismo equipo

A nivel de cobertura revelan que la matrícula urbana representó el 75.6%, mientras que la rural significó un porcentaje considerablemente menor, lo que acentúa la necesidad de políticas educativas que aborden las disparidades entre lo urbano y lo rural. Es evidente que la primaria es superior al resto por tal motivo se debe incentivar que desde el preescolar se llegue a la primaria y que desde la primaria se llegue a la secundaria la cual decrece significativamente, respecto al número de estudiantes registrados en la fase directamente anterior (Restrepo et al., 2023, p. 120).

Bogotá:

El emblema de la Capital es planteado como “Bogotá: una Gran Escuela, para niños, niñas y jóvenes aprendan más mejor”, la principal reforma del Alcalde Mayor de la ciudad frente a las anteriores políticas existentes es: la formulación de un nuevo Plan de Desarrollo Distrital que integre los principios de equidad, inclusión y calidad educativa, buscando cerrar las brechas existentes y potenciar el acceso al conocimiento para todos los ciudadanos (Arrieta-Díaz & Prieto, 2021, p. 230).

Entre los acuerdos de la Comisión Accidental y la Administración Distrital, la ciudad tendrá el reto de crear 30 mil nuevos cupos en educación pública distrital superior universitaria y/o tecnológica para estudiantes de estratos 1, 2 y 3. Así mismo, se acordó que la jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral se pondrá en marcha de manera paulatina e irá acompañada de una reorganización de la oferta curricular. Se destaca que todos los colegios públicos tendrán programas integrales de ciudadanía y convivencia. (Gámez-Calvo et al., 2022, p. 304)

Es de reconocer una falencia de la actual administración, la cual es aún abanderarse con el plan anterior de educación, lo cual limitar los procesos de implementación de las políticas educativas, por el simple hecho que en Bogotá las necesidades de la primare infancia se deben re-evaluar mensualmente. Los dos términos elegidos generalmente por parte de la Alcaldía Mayor bajo el cual se registrá el plan son:

- **Equidad:** las próximas generaciones de niños y niñas, jóvenes de cualquier procedencia social o cultural que crezcan en Bogotá, tendrán acceso a educación de buena calidad, sin importar el colegio en el que estudien.
- **Empoderamiento:** Todos los habitantes de Bogotá nos sentiremos orgullosos de nuestra condición de educadores, y la profesión magisterial goza de la máxima reputación social.

Lo que pretende este plan a largo plazo es incentivar en la primera infancia y en los jóvenes lo siguiente:

- Autonomía.
- Sentido de Dignidad y Derechos Humanos.
- Aumentar la actividad cívica y hacerlos participativos.
- Vitales: actividades físicas y medio ambiente.
- ¿Cómo demostrar que si es una educación de calidad?

- Subir los niveles de ciencias sociales y ciencias naturales.
- Curiosidad Estudiantil (constante)
- Segunda Lengua (en aumento)
- Sensibilidad y Sentido Estético.

Los indicadores de impacto directos que se plantean desde la práctica del plan son:

- Incrementar la tasa de cobertura en 3 puntos porcentuales, para los estudiantes de estratos 1 y 2 que asistan a los niveles de escolaridad en el rango de población de 5 a 21 años.
- Disminuir la brecha entre los resultados promedios de las pruebas Saber 3, 5 y 11 entre los estratos 1,2 y 3 a los 4,5, y 6.
- Aumentar a 45% la percepción positiva de la educación.
- Atender integralmente el 90% de los niños de la primera infancia en Bogotá, desde el momento inclusivo y diferencial de la Calidad que garantice su desarrollo integral, mediante la implementación de diferentes modalidades con la participación de los sectores público, privado y solidario en la ciudad.

Las metas de la administración respecto a la primera infancia y a los diferentes procesos de educación son:

- 1 millón de niños y jóvenes con gratuidad y calidad desde pre-jardín hasta grado 12.
- 100% de los colegios con enfoque diferencial.
- 60% de los colegios con proyecto integral de ciudadanía.

De forma fundamental también es controlar la tasa de deserción escolar ya que de forma general esta plantea que los Colegios no saben manejar e implementar los métodos de estudio y los estudiantes pierden el interés desde temprana edad. Entre los planteamientos del actual Gobierno Local se pretende:

- 400.000 niños, niñas y jóvenes con jornada de 40 horas semanales.
- 150 colegios con 40 horas semanales de clase y 15 de estos con una sola jornada.

El actual plan propone para los estudiantes una serie de reformas educativas constantes las cuales se evidencian en la implementación de modelos pedagógicos innovadores que buscan optimizar el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes, tal como se ha observado en iniciativas previas de ampliación de cobertura y mejora de la calidad educativa a nivel nacional y regional (Rojas et al., 2023, p. 2059; Ronderos, 2021, p. 180; Torres & Guerra, 2022, p. 163).

Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – (IDEP), se fundamenta en datos actuales viables en donde los colegios actuales son tomados como planes piloto para implementarlo a gran escala. A nivel de recursos este plan demuestra no ser tan costoso como anteriores, pero en gran escala la mayoría de sus políticas pretenden demostrarse a largo plazo. Sin embargo, es crucial abordar las problemáticas persistentes como la deserción escolar, que, aunque ha disminuido en Bogotá recientemente, sigue siendo una preocupación a nivel nacional, y las falencias en la infraestructura educativa que impactan la calidad del aprendizaje (Cardona-Echeverry et al., 2023, p. 114; Cifuentes et al., 2021, p. 45).

Amazonas:

Amazonas presenta la segunda tasa más baja de cobertura para la educación básica primaria, este grafico se relaciona con los cursos de 1 a 5 de primaria en donde el ideal sería que el proceso sea continuo y en aumento, pero en Amazonas los fenómenos son crecientes así como el de deserción escolar, de este último punto se debe aclarar que la deserción se ha sabido sobre llevar gracias a las políticas alimentarias que complementa las necesidades fundamentales de los niños, así lo veremos a continuación:

Objetivo de política: Todos Jugando

Número de niños y adolescentes entre 0 y 17 años que asisten a las bibliotecas: indica el número de niños y niñas y adolescentes entre 6º y 17 años que mostraron interés por acceder a la lectura y explorar nuevos conocimientos, asistiendo a las bibliotecas

El departamento no lleva actualmente un sistema de información que registre de manera confiable la asistencia de los niños y niñas a las bibliotecas de los colegios.

En Leticia, Puerto Nariño, comunidades indígenas y corregimientos del Departamento del Amazonas, se cuenta con un importante porcentaje de jóvenes, caracterizados por ser el sector poblacional más sensible a problemáticas como el desempleo, la drogadicción, la desnutrición, el alcoholismo, la desescolarización, los embarazos no deseados y en general problemáticas que afectan la proyección de sus vidas tanto individuales como colectivas.

Ya que plantean que los jóvenes están en constante vulneración de derechos y que con el tiempo a gran escala muchos de ellos terminan relacionándose de forma directa con grupos subversivos, el eje de este marco político es el siguiente:

- COBERTURA BRUTA. Entendida ésta como el: “Total de alumnos matriculados en el nivel correspondiente, independientemente de su edad.”
- A nivel educativo se resalta que este departamento cuenta con menos de 3 colegios urbanos y con más de 50 escuelas rurales, visto así:
- Por tal motivo y para extender el plan de educación actual, el Gobernador propone:
- Gestión de la cobertura del servicio educativo

- Gestión de la calidad del servicio educativo en educación pre-escolar, básica y media
- Atención al ciudadano
- Gestión del talento humano
- Gestión Financiera
- Administración del Sistema de Gestión de Calidad.

Las políticas son en menor escala ya en el Amazonas no hay una densidad demográfica significativa, por tal motivo las políticas son más compactas y en sus estrategias tratan más puntos, de esta forma pretender tener un resultado a corto plazo más efectivo, referencia:

Infancia

1. Implementar y evaluar estrategias de educación, información, comunicación y movilización social con enfoque etno-cultural, para promoción de estilos de vida saludable y patrones alimentarios adecuados.
2. Crear una política educativa a mediano y largo plazo, teniendo en cuenta las condiciones geográficas, las culturas, el idioma, la infraestructura y otros, con el propósito de mejorar la calidad educativa.
3. Empezar acciones para que se organice la jornada única, para esto se gestionaran recursos para construir nuevos centros educativos con mayor capacidad de alumnos y esto ayudará para que los educandos aprovechen los espacios en las horas de la tarde sus potenciales artísticas, deportivas, científicas, culturales y académicas.
4. Fortalecimiento de estrategias de alimentación y transporte escolares para niños, niñas entre los 6 y 11 años en coordi-

nación con el ICBF, la Alcaldía de Leticia y Puerto Nariño, como medida para optimizar la permanencia de esta población en el sistema educativo.

5. Hacer efectivas estrategias que permitan garantizar la cobertura y acceso a niños entre 6 y 11 años que están por fuera del sistema educativo en básica primaria.
6. Fomento a la retención de alumnos en establecimientos educativos a partir de la elaboración de un diagnóstico sobre deserción escolar en básica primaria.

Las líneas fundamentales que tratar el plan para que sea un desarrollo fructífero de forma social y que llegue a los hogares son:

Estrategias en el Amazonas:

1. Construcción de lineamientos pedagógicos de la educación inicial para el departamento.
2. Formación y cualificación de agentes educativos.
3. Construcción y dotación de ambientes educativos pertinentes.
4. Trabajo unificado e intersectorial con las entidades del departamento.
5. Ampliación de cobertura priorizando a la población vulnerable, rural, indígena y afrodescendiente.

Conclusiones

En gran medida las políticas demuestran estar encaminadas a generar un espectro social amplio, a corto plazo por el contrario con decisiones tomadas focalizadamente, por tal motivo es válido plantear que en Colombia se vive actualmente un periodo de resultados de es-

tas políticas, tomando por ejemplo el caso de Bogotá, ¿realmente ya se unificó el horario escolar? De ahí radica que tan eficiente y eficaz es la propuesta política.

También estamos a puertas de un periodo electoral y muchas de estas políticas previstas para implementarse con pocos recursos o mediante convenios público-privados puede que se den de forma más efectiva, solo por el interés político, de esta forma es evidente la malversación de los diferentes Planes propuestos en tres zonas diferentes, con condiciones diferentes de competitividad y condiciones diferentes económicamente hablando.

Otro aspecto es la relación directa que se da entre los problemas civiles y las soluciones políticas, por tal motivo es evidente que las soluciones se implanten en la sociedad solo durante el periodo del mandatario generando una falta de continuidad política, ya que el siguiente mandatario puede ser de otro partido, es de resaltar que las falencias más evidentes tanto en Bogotá como en el Amazonas son precisamente esas, que no hay una continuidad ni un eje central claro y conciso para empezar a trabajar y tener los resultados en corto tiempo.

En el caso preciso bogotano se pretende aumentar la percepción, pero no demuestran claramente una serie de políticas que logren dicho propósito, de esta forma es evidente como la capital demuestra su estancamiento en materia de educación, por tal motivo sería válido replantear y generar espacios de convergencia con los estudiantes, docentes y directivos que no se limiten a las Pruebas Saber de 3, 5, 9 y 11 en donde se “mide el conocimiento” y se mide la calidad institucional de la zona.

Referencias

- Alonso, J. A., & Garcimartín, C. (2010). The determinants of institutional quality: More on the debate. *Journal of International Development*, 25(2), 206–221. <https://doi.org/10.1002/jid.1710>
- Alvear-Narváez, N. L., & Urbano-Pardo, M. L. (2022). Educación ambiental en Colombia desde los instrumentos de política pública departamental. *ENTRAMADO*, 18(1). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8029>
- Arrieta-Díaz, E., & Prieto, A. V. (2021). Analítica de datos aplicada al Plan Nacional de Desarrollo de 2018-2022, «Pacto por Colombia, pacto por la equidad». *Estudios Políticos (Medellín)*, 62, 215–240. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n62a09>
- Avalle, G. (2023). Gobernabilidad y gobernanza: Enfoques en tensión. *Estudios Políticos (Medellín)*, 66, 28–49. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a02>
- Bustamante, R. C. (2024). Derecho humano a la educación y su progresividad. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 74, 121–142. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2024.e.88735>
- Camacho, G. C., & Domich, M. A. A. (2023). Política de inclusión educativa como fundamento del desarrollo humano en la educación, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1112–1130. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5386
- Cardona-Echeverry, A., Posada-Ferez, A., & Martínez, J. F. Z. (2023). Biohacking Social: Una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la educación y el fomento de la alfabetización científica en Medellín, Colombia. *Revista Científica*, 48(3), 113–128. <https://doi.org/10.14483/23448350.20781>
- Cardona-Román, D. M., Sánchez-Torres, J. M., & Acosta-Marquez, C. (2021). Panorama de la educación virtual en instituciones de educación superior en Colombia. *Catálogo Editorial*, 22, 1–15. <https://doi.org/10.15765/poli.vii613.1789>

- Carneiro, A. de F., Lima, E. S. de, Schadeck, M., & Sanchez, C. L. (2018). Eficiencia en la asignación del gasto público en educación básica en los municipios de Rondônia, Brasil, Amazonía Occidental, basado en el modelado Data Envelopment Analysis. *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, (17). <https://doi.org/10.32457/riem.vi17.332>
- Cifuentes, Ó. A. B., Garzón, L. A. B., Berrío, M. J. P., & SÁCHICA, D. F. B. (2021). Balance de la pandemia: Posibles lecciones aprendidas para el sector educativo en Bogotá. *Educación y Ciudad*, 41, 41–56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2575>
- Cobo, O. M. (2024). Docentes y la calidad de la educación en Colombia en las políticas educativas del siglo XX y XXI. *Revista Educación Política y Sociedad*, 9(2), 296–314. <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.2.011>
- Crozier, M. (1980). La crise bureaucratique. *Revue Française d'Administration Publique*, 15(1), 111–118. <https://doi.org/10.3406/rfap.1980.1159>
- Crozier, M., Huntington, S. P., & Watanuki, J. (2012). *The crisis of democracy: Report on the governability of democracies to the Trilateral Commission*. LA Referencia. <http://hdl.handle.net/10201/37794>
- Delgado, J. E. (2021). Apuestas, tensiones y posibilidades del concepto de gobernanza (sin adjetivos) en el ámbito colombiano. *Forum Revista Departamento Ciencia Política*, 19, 120–142. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n19.87545>
- Espinosa, L. (2018). The Enlightenment yesterday and today. *Bajo Palabra*, 18, 45–62. <https://doi.org/10.15366/bp2018.18.007>
- Florez, J. C. (2024). Influencia de la capacidad institucional y el presupuesto por resultado en la efectividad del programa logros de aprendizaje Cusco 2023. *Revista de Climatología*, 24, 2023–2031. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.2023-2031>

- Gómez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., Pimienta-Sánchez, L. P., Delgado-Gil, S., & Gamonales, J. M. (2022). Revisión sistemática de programas de intervención para promover hábitos saludables de actividad física y nutrición en escolares españoles. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 72(4), 294–308. <https://doi.org/10.37527/2022.72.4.007>
- Gutiérrez-Arango, L. A., Giménez, V., Osorio-Barreto, D., & Prior, D. (2023). Efficiency and economic growth: A panel analysis of Colombian regions. In *Edward Elgar Publishing eBooks* (pp. 356–372). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839109164.00025>
- Jurado-Bernal, C., Guerrero-Pineda, D., Lozano-Ruiz, A. G., & Lozano-Álvarez, D. C. (2022). Atención a la diversidad en educación superior desde una mirada interdisciplinar. *Catálogo Editorial*, 45(2), 1–18. <https://doi.org/10.15765/poli.v45i2.3605>
- Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446215012>
- León Amórtegui, D. G. J., García Alonso, R., & Murillo Amaris, E. (2016). *Fundamentos teóricos del modelo de gestión pública colombiano: Juan Manuel Santos y el Buen Gobierno*.
- Leone, J. A. R. (2003). El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones. *Reflexión Política*, 5(9), 36–48. <https://doi.org/10.29375/01240781.748>
- Lombana, J., & Cabeza, L. (2023). Aproximación a los relacionamientos entre gobernanza y objetivos de desarrollo sostenible para América. *Innovar*, 34(91). <https://doi.org/10.15446/innovar.v34n91.100460>
- Lombana, J., & Cabeza, L. (2024). Factores que afectan el desempeño de estudiantes en competencias de razonamiento cuantitativo en pruebas estandarizadas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 47–64. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.003>

- Motta, E. P. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 41–54. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2000>
- Pérez, M. M. B., & Mesa-Arango, A. D. J. (2021). Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: Aportes para el debate. *Forum Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 86–104. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.91013>
- Portocarrero-Sierra, L., Morales, J. A. R., & Calderón, J. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Formación Universitaria*, 13(6), 37–48. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000600037>
- Portocarrero-Sierra, L., Morales, J. A. R., Cárdenas, M. V., & Calderón-Vera, L. K. (2021). Gestión educativa para la sostenibilidad académica en Colombia. *Formación Universitaria*, 14(5), 107–118. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000500107>
- Prats i Catalá, J. (2002). Del clientelismo al mérito en el empleo público: Análisis de un cambio institucional. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 2(2), 7–28.
- Ramos, M. Q., Vides, K. A., & Arrieta, I. M. D. (2023). Gestión y políticas públicas del estado colombiano para la integración de la migración: El caso de la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 514–530. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.5>
- Restrepo, N. R., Alzate, J. I. C., Taborda, Y. M., & Ayala, L. Y. A. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 119–136. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Rodríguez-Martínez, C. (2019). La construcción de un imaginario sobre la mejora educativa: Justicia escolar y globalización. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3168>

- Rojas, B. G. R., Dávila, K. S., Arévalo, P. P. P., Coronel, L. E. F., Rodríguez, E. D., Calle, D. R., & Álvarez, A. G. G. (2023). Gestión institucional y gobernabilidad social de un Gobierno Regional de Perú. *Revista de Climatología*, 23, 2053–2073. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2053-2073>
- Ronderos, E. M. C. (2021). Edificio escolar público en Bogotá 1916–2019: Del modelo Lancasteriano al aprendizaje por proyectos. *Revista de Ciencias Tecnológicas*, 4(3), 171–186. <https://doi.org/10.37636/recit.v43i171186>
- Rosero, A. M. R. (2024). Semillas del sentir y pensar: Integración de la educación sentipensante en la primera infancia colombiana. *Revista Boletín Redipe*, 13(4), 56–68. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i4.2110>
- Salcedo, L. P. C., & Calics-Salcedo, L. P. (2023). Políticas públicas educativas en el marco del sistema educativo colombiano: Una reflexión desde su fundamento teórico. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 16–28. <https://doi.org/10.36955/riulcb.2023v10n1.002>
- Sierra, M. L. S. (2023). Análisis de las dinámicas de la gestión administrativa en municipios de sexta categoría en el departamento de Santander. *Administración & Desarrollo*, 53(2). <https://doi.org/10.22431/25005227.vol53n2.5>
- Tobar, M. C. L. (2020). Gobernabilidad en tiempos de crisis: La relación entre el Ejecutivo y el Legislativo en la gestión del Presidente Nayib Bukele en El Salvador. *Reflexión Política*, 22(45), 70–84. <https://doi.org/10.29375/01240781.3919>
- Torres, C. L., & Guerra, D. de J. A. (2022). Pedagogía restaurativa: Una propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social en Colombia. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 159–176. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000200159>

- Torres, Y. O. B., Pérez, M. J. Z., & Maestre, M. C. V. (2022). Modelos de gestión pública en educación: Verticalidad versus horizontalidad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1405–1420. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.8>
- Yar, E. R. R., Ascuntar, C. A. L., Chávez, W. X. Z., & Plaza, N. A. R. (2023). *Investigación operativa*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w876

David Fernando Rubio Quintero

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO | Bogotá | Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-5162-8960>

David.rubio.q@uniminuto.edu

David.rubio.q@gmail.com

Doctorando en Estado de Derecho y Gobernanza Global, Magíster en Estudios Políticos, Especialista en Pedagogía, Político. Investigador Junior reconocido por Min.Ciencias

Educational policies in Colombia: A path toward quality?

Abstract

The objective of this paper is to highlight the transition from one governmental period to an entirely new one, as evidenced in terms of effectiveness and efficiency of the policies proposed by new governmental entities. The central issue is reflected in the question: How good are the results of the new policies in Colombia? Their social impact will be another point of analysis in the new formulation presented in the respective Development Plans to be proposed. It would be valid to ask: Is a model of political continuity also proposed? This relates to the new policies, which should show results in the medium term. The central conclusion of the text addresses: How are basic education policies reflected in Colombia? How effective are they, what is the social perception they generate, and what is their coverage spectrum? These points were evidenced primarily within the current Colombian context.

Keywords: Educational governance; Institutional quality; Regional gaps; Public policies; Government effectiveness.

As políticas educacionais na Colômbia: Caminho para a qualidade?

Resumo

O objetivo deste trabalho é evidenciar a passagem de um período governamental e a transição para um totalmente novo, observada em termos de eficácia e eficiência das políticas propostas pelos novos entes governamentais. A problemática de interesse reflete-se na questão: Quão bons são os resultados das novas políticas na Colômbia? O impacto social das mesmas será outro ponto a ser analisado na nova formulação apresentada nos respectivos Planos de Desenvolvimento a serem propostos. Seria válido perguntar: Também se propõe um modelo de continuidade política? Isso se relaciona com as novas políticas, que devem apresentar resultados no médio prazo. Como conclusão central do texto, aborda-se: Como as políticas de educação básica se refletem na Colômbia? Quão eficazes são, qual é a percepção social que geram e qual é o seu espectro de cobertura?

Esses pontos foram evidenciados de forma primordial no contexto colombiano atual.

Palavras-chave: Governança educacional; Qualidade institucional; Lacunas regionais; Políticas públicas; Eficácia governamental.

Capítulo 3

Transformaciones y tensiones de la universidad pública en Colombia ante los desafíos de financiamiento, equidad y tecnologías digitales

Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Bautista Chivata, Lidia Constanza Hurtado Peña

Paredes Daza, J. D., Bautista Chivata, N. Y., & Hurtado Peña, L. C. (2026). Transformaciones y tensiones de la universidad pública en Colombia ante los desafíos de financiamiento, equidad y tecnologías digitales. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*, (pp. 78-101). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c914>



03

Transformaciones y tensiones de la universidad pública en Colombia ante los desafíos de financiamiento, equidad y tecnologías digitales

Resumen

En este capítulo se describen las principales dinámicas de la educación superior en Colombia en el contexto de su reciente expansión; se examina el modelo de financiamiento definido por la Ley 30 de 1992, con especial atención a su estructura, criterios de asignación y relación con el funcionamiento del sistema universitario estatal. Además, se presentan las características del crecimiento de la matrícula y la cobertura, junto con las diferencias territoriales en el acceso, particularmente entre contextos rurales y urbanos; el texto aborda la deserción y la permanencia estudiantil, identificando factores relacionados y el rol de los sistemas de monitoreo institucional; asimismo, se describen los procesos asociados con el aseguramiento de la calidad y las condiciones institucionales que se dan en el desarrollo académico. Finalmente, se revisan los procesos de transformación digital en la educación superior, tomando en cuenta aspectos como el acceso a la tecnología, la infraestructura disponible y la formación docente; en conjunto, el capítulo ofrece una visión articulada de los elementos que configuran el sistema de educación superior pública en Colombia.

Palabras clave: Educación superior; Acceso a la educación; Financiamiento de la educación; Equidad educativa; innovación tecnológica.

Introducción

La educación superior en América Latina ha experimentado durante las últimas décadas un proceso sostenido de expansión orientado a ampliar el acceso y fortalecer su contribución al desarrollo social y económico de la región. Este crecimiento, evidenciado en el aumento progresivo de la cobertura y en la diversificación de la oferta académica, ha permitido la incorporación de millones de estudiantes al sistema universitario; no obstante, este proceso ha estado acompañado de tensiones estructurales relacionadas con la equidad, la permanencia estudiantil, la calidad educativa y la sostenibilidad financiera de las Instituciones de Educación Superior (IES) (UNESCO, 2022; Marginson, 2016).

Desde esta perspectiva, organismos internacionales como el Banco Mundial (BM, 2017) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), señalan que la matrícula universitaria en América Latina ha registrado un crecimiento sostenido, pasando de una cobertura cercana al 49 % en 2015 al 54,1 % en 2020, lo que representa la incorporación aproximada de 17 millones de estudiantes adicionales en las últimas dos décadas. Sin embargo, este avance cuantitativo no ha estado acompañado de condiciones homogéneas de permanencia y graduación; persisten brechas asociadas a factores económicos, académicos y sociales que limitan la continuidad de las trayectorias educativas y evidencian desafíos para la consolidación de sistemas más equitativos y sostenibles (Ensuncho, 2021).

En este contexto, la deserción estudiantil, las condiciones de financiamiento institucional y las transformaciones tecnológicas emergen como dimensiones interrelacionadas que inciden en la configuración de la educación superior contemporánea. Más que fenómenos aislados, estos procesos expresan transformaciones en las formas de organización, gestión y proyección social de los sistemas universitarios.

Paralelamente, la transformación digital ha introducido nuevos escenarios para las universidades. La incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha ampliado las posibilidades

de acceso al conocimiento y favorecido modalidades educativas flexibles; no obstante, también ha evidenciado brechas vinculadas con la conectividad, la infraestructura tecnológica y el desarrollo de competencias pedagógicas docentes necesarias para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Arias et al., 2020; UNESCO, 2023; Vezub & Cordero, 2022).

Colombia no es ajena a este panorama regional. Las universidades públicas enfrentan tensiones asociadas con la sostenibilidad financiera, la ampliación de la cobertura, la permanencia estudiantil y la incorporación de tecnologías digitales. Estas dinámicas han reactivado debates sobre gobernanza universitaria, políticas públicas y modelos de financiamiento en el marco de las transformaciones recientes del sistema de educación superior.

En este marco, el objetivo del presente escrito es analizar las transformaciones y tensiones de la educación superior pública en Colombia en relación con el financiamiento, la equidad, la permanencia y la integración de tecnologías digitales. Para ello, el texto se organiza en cuatro apartados: 1) marco normativo y tensiones del financiamiento educativo; 2) expansión de la cobertura y persistencia de desigualdades territoriales en el acceso; 3) deserción y permanencia: límites estructurales del sistema; y 4) calidad educativa y transformación digital en contextos de desigualdad. Esta estructura permite examinar de manera articulada tanto los fundamentos históricos del sistema como las dinámicas recientes que configuran su funcionamiento en el contexto colombiano.

Marco normativo y tensiones del financiamiento educativo

a. La Ley 30 de 1992 y la configuración del modelo de financiamiento

La organización financiera de la educación superior pública en Colombia se consolidó a partir de la Constitución Política de 1991 y se materializó mediante la Ley 30 de 1992, normativa que definió los

principios estructurales del sistema universitario colombiano y la relación entre el Estado y las IES oficiales. Este marco jurídico se inscribe en un contexto de reformas estatales orientadas a la descentralización y modernización administrativa, lo que implicó la adopción de esquemas de financiamiento mixtos que combinan recursos públicos y generación de ingresos propios (Melo et al., 2017; Verger, 2010); no obstante, desde una mirada crítica, este modelo también puede interpretarse como el inicio de una transición hacia lógicas de cofinanciación que han tensionado el carácter público de la educación superior (Carrasco, 2020).

En este marco, el artículo 86 de la Ley 30 de 1992 estableció que el financiamiento de las universidades estatales provendría principalmente de aportes del Presupuesto General de la Nación y de las entidades territoriales, complementados con recursos propios generados por las instituciones. Aunque este esquema ha sido presentado como un mecanismo de corresponsabilidad financiera, diversos análisis han señalado que introduce presiones hacia la autosostenibilidad institucional, lo que puede derivar en procesos de mercantilización de funciones misionales como la extensión y la investigación (Melo et al., 2017; Verger, 2010). En este sentido, la dependencia parcial de ingresos propios no solo responde a criterios de eficiencia, sino también a una reconfiguración del rol del Estado en la financiación educativa.

Adicionalmente, el modelo adoptado definió que las transferencias estatales se calcularían con base en los presupuestos asignados en 1993, ajustados anualmente según el Índice de Precios al Consumidor (IPC). Si bien este mecanismo buscaba garantizar estabilidad presupuestal, en la práctica ha operado bajo una lógica de inercia financiera que desconoce el crecimiento del sistema y la transformación de sus funciones. Como advierte el Sistema Universitario Estatal, la indexación al IPC resulta insuficiente para cubrir los costos reales asociados a la expansión de la matrícula, la investigación y los procesos de aseguramiento de la calidad (Sistema Universitario Estatal (SUE, 2018, 2021). Desde un enfoque teórico, esta situación puede entenderse como un caso de dependencia de trayectoria, en el que decisiones iniciales

condicionan de manera persistente las posibilidades de reforma estructural.

Con el paso del tiempo, la expansión del sistema universitario, reflejada en el aumento de cobertura, la diversificación de programas y las mayores exigencias en calidad, ha generado presiones financieras que el modelo original no logró absorber. En consecuencia, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2014) y el SUE (2021), plantearon la necesidad de revisar el esquema de financiación, no solo en términos técnicos, sino también en su orientación política y social. En este sentido, el modelo establecido por la Ley 30 de 1992 no puede entenderse únicamente como un instrumento de regulación, sino como un dispositivo que ha configurado relaciones de poder, distribución de recursos y oportunidades dentro del sistema de educación superior colombiano.

b. Desigualdades estructurales de financiación en el Sistema Universitario Estatal colombiano

El modelo de financiación basado en asignaciones históricas ha contribuido a la configuración de desigualdades estructurales en la distribución de recursos entre las universidades públicas colombianas. Estas disparidades no pueden explicarse únicamente por diferencias en tamaño o trayectoria institucional, sino que responden a la persistencia de criterios de asignación que han reproducido las brechas existentes desde el año base de 1993, consolidando un sistema jerarquizado de instituciones (CESU, 2014; SUE, 2018). Desde esta perspectiva, la financiación universitaria no es un proceso neutral, sino un mecanismo que incide directamente en la configuración de desigualdades institucionales.

En efecto, los datos evidencian una alta concentración de recursos en un número reducido de universidades. Según el CESU (2014), cerca del 49 % de los aportes estatales se concentra en tres instituciones, lo que refleja una distribución asimétrica que favorece a universidades

84
CAPÍTULO 3

con mayores capacidades históricas. Aunque esta concentración puede justificarse parcialmente en criterios de desempeño y trayectoria, su persistencia sin mecanismos redistributivos ha sido cuestionada, al considerar que limita el desarrollo equilibrado del sistema (Melo et al., 2017; SUE, 2018).

Estas desigualdades tienen implicaciones directas sobre la capacidad institucional de las universidades, especialmente en regiones periféricas, donde las limitaciones presupuestales afectan la infraestructura, la investigación y la calidad académica. Adicionalmente, la disminución de la participación presupuestal nacional destinada a universidades públicas entre 2003 y 2016 evidencia una tendencia de debilitamiento relativo del financiamiento estatal, lo que ha intensificado la dependencia de recursos propios y ha ampliado las brechas entre instituciones (SUE, 2018, 2021). En este sentido, la desigualdad financiera no solo es un problema de distribución, sino también de sostenibilidad del sistema.

Si bien el Gobierno Nacional ha implementado incrementos presupuestales y acuerdos financieros en años recientes, estos han tenido un carácter principalmente compensatorio frente al déficit acumulado, sin modificar las bases estructurales del modelo. Esta situación ha llevado a señalar que las reformas parciales tienden a estabilizar el sistema en el corto plazo, pero no a transformar las condiciones que generan desigualdad (SUE, 2021; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2025). En consecuencia, persiste una tensión entre políticas de ajuste incremental y la necesidad de reformas estructurales orientadas a la equidad.

A nivel interpretativo, las desigualdades presupuestales en el Sistema Universitario Estatal pueden interpretarse como el resultado de un modelo de financiación que privilegia la estabilidad sobre la equidad. En este sentido analítico, las reformas a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992 representan una oportunidad para introducir criterios redistributivos que reconozcan las diferencias territoriales y las necesidades institucionales. No obstante, su impacto dependerá de la

capacidad de superar la lógica histórica de asignación y de incorporar mecanismos efectivos de corrección de desigualdades (MEN, 2025; CESU, 2014).

En este contexto, la expedición de la Ley 2568 de 2026 introduce una nueva fórmula de asignación de recursos basada en el Índice de Costos de la Educación Superior (ICES), lo que representa un avance hacia un modelo más sensible a las dinámicas reales del sistema superior (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2026). Sin embargo, desde una perspectiva analítica, surge el interrogante sobre si este nuevo esquema logrará corregir desigualdades históricas o si, por el contrario, reproducirá nuevas formas de diferenciación institucional bajo criterios de desempeño. En consecuencia, el éxito de la reforma no dependerá únicamente de su diseño técnico, sino de su implementación y de su capacidad para articular equidad, calidad y sostenibilidad en el financiamiento de la educación.

Expansión de la cobertura y persistencia de desigualdades territoriales en el acceso

a. Crecimiento de la matrícula y procesos de masificación educativa

La expansión de la matrícula en educación superior en Colombia constituye uno de los procesos más significativos de transformación del sistema educativo en las últimas décadas, enmarcado en políticas orientadas a la ampliación del acceso y la inclusión social. Según el MEN (2009), la cobertura bruta pasó del 23,5 % en el año 2000 al 34,1 % en 2008, lo que evidencia un crecimiento sostenido asociado a estrategias estatales de masificación educativa (CESU, 2014). No obstante, a nivel interpretativo, este proceso también puede interpretarse como parte de una tendencia global hacia la expansión de sistemas educativos sin una transformación proporcional en sus estructuras de financiamiento y calidad (Marginson, 2016).

En este marco, en la década siguiente, la cobertura continuó en ascenso, alcanzando niveles cercanos al 55 %, lo que posiciona a Colombia en un nivel intermedio dentro del contexto latinoamericano (Melo et al., 2017). Este crecimiento ha sido impulsado por políticas de flexibilización de la oferta, ampliación del crédito educativo y fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica, lo que ha permitido la incorporación de sectores históricamente excluidos (Wassermann, 2021). Sin embargo, este tipo de expansión puede generar procesos de ‘inclusión estratificada’, en los cuales el acceso aumenta, pero las condiciones de calidad y permanencia se distribuyen de manera desigual (Brunner & Miranda, 2016).

En términos comparados, sin embargo, la cobertura colombiana sigue siendo inferior a la de países desarrollados e incluso a algunas economías latinoamericanas, lo que evidencia limitaciones estructurales en la capacidad del sistema para garantizar acceso universal. Esta brecha sugiere que la masificación no ha estado acompañada de una inversión suficiente en infraestructura, calidad docente y financiamiento sostenible, lo que restringe el alcance de las políticas de expansión (Melo et al., 2017; Marginson, 2016).

Adicionalmente, el incremento de la matrícula ha generado presiones significativas sobre la capacidad institucional de las universidades públicas, especialmente en lo relacionado con infraestructura, planta docente y recursos administrativos. Como advierte Wassermann (2021), muchas instituciones han alcanzado límites operativos que comprometen la calidad educativa, lo que plantea una tensión entre expansión cuantitativa y sostenibilidad académica. En este sentido, la cobertura no puede evaluarse únicamente en términos de acceso, sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla la experiencia educativa.

b. Brechas rural–urbanas y acceso diferenciado a la educación superior

A pesar de estos avances en cobertura, el acceso a la educación superior en Colombia continúa marcado por profundas desigualdades territoriales, particularmente entre zonas urbanas y rurales. Mientras una proporción significativa de jóvenes urbanos accede al sistema, en las zonas rurales las tasas de ingreso son considerablemente menores, lo que evidencia una brecha estructural asociada al territorio (Wassermann, 2021; UNESCO, 2020). Esta desigualdad refleja no solo diferencias en oferta educativa, sino también en condiciones socioeconómicas y capital cultural.

En efecto, estas brechas responden a múltiples factores, entre ellos la pobreza, las limitaciones en infraestructura educativa, la baja calidad de la educación media y las dificultades de movilidad geográfica. La UNESCO (2020), señala que estas condiciones configuran barreras acumulativas que restringen el acceso efectivo a la educación superior, especialmente para poblaciones vulnerables. En perspectiva, estas dinámicas pueden interpretarse como formas de reproducción de desigualdad social a través del sistema educativo (Bourdieu & Passeron, 1977).

Adicionalmente, la pandemia por COVID-19 profundizó estas desigualdades al evidenciar brechas en conectividad digital y acceso a recursos tecnológicos. Evidencia empírica indica que estudiantes de contextos rurales enfrentaron mayores dificultades para continuar sus estudios en modalidades remotas, lo que incrementó los riesgos de deserción y exclusión (Paredes et al., 2025; UNESCO, 2020). Al respecto, la transformación digital, lejos de ser neutral, puede amplificar desigualdades preexistentes si no se acompaña de políticas de inclusión.

En este contexto, las políticas públicas orientadas a la reducción de brechas territoriales han tenido avances limitados, en parte debido a la falta de articulación entre financiamiento, planeación regional y fortalecimiento institucional. Como señalan Orjuela et al. (2019), la

expansión de la cobertura no garantiza equidad si no se acompaña de inversiones sostenidas en regiones históricamente rezagadas.

Bajo estas circunstancias, la reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992 introduce un ajuste en el modelo de financiamiento orientado a fortalecer la cobertura con enfoque territorial, mediante una nueva fórmula de asignación de recursos que incorpora variables asociadas al crecimiento de la matrícula y a las brechas regionales de acceso. Este rediseño busca direccionar mayores recursos hacia instituciones ubicadas en contextos periféricos, favoreciendo la expansión de la oferta académica en regiones con menor presencia institucional (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2026). No obstante, desde una perspectiva crítica, el impacto de estas medidas dependerá de su implementación efectiva y de su capacidad para superar las limitaciones históricas del modelo, ya que la simple incorporación de variables territoriales no garantiza por sí misma la reducción de desigualdades estructurales si no se acompaña de estrategias integrales de fortalecimiento institucional (MEN, 2025; UNESCO, 2020).

Deserción y permanencia: límites estructurales del sistema

a. Factores estructurales asociados a la deserción estudiantil

La deserción académica constituye uno de los principales desafíos estructurales de la educación superior colombiana, en tanto refleja tensiones entre acceso, permanencia y calidad. A pesar del crecimiento en la cobertura, una proporción significativa de estudiantes no logra culminar sus estudios, especialmente en los primeros semestres, lo que evidencia debilidades en la transición al sistema universitario (Tinto, 1993; MEN, 2009). Desde un enfoque crítico, la deserción no debe entenderse únicamente como un problema individual, sino como un síntoma de fallas estructurales del sistema educativo.

Tradicionalmente, el abandono ha sido explicado por factores individuales como el bajo rendimiento académico o las limitaciones

económicas. Sin embargo, este enfoque ha sido ampliamente cuestionado por la literatura, que señala la necesidad de incorporar variables institucionales y contextuales en el análisis del fenómeno (Tinto, 1993; Cifuentes & Olarte, 2022). En este sentido, la deserción puede interpretarse como un proceso multicausal en el que convergen factores académicos, sociales y económicos.

Adicionalmente, la concentración del abandono en los primeros semestres evidencia problemas de articulación entre la educación media y superior, así como debilidades en los procesos de acompañamiento institucional. Como señala de Zubiría (2020), la falta de desarrollo de competencias básicas y de orientación vocacional adecuada incrementa la probabilidad de abandono temprano. Esto sugiere que la permanencia estudiantil requiere intervenciones más allá del ámbito universitario.

Desde un enfoque crítico, la deserción también puede interpretarse como una forma de exclusión diferida, en la cual el sistema permite el acceso, pero no garantiza condiciones reales de permanencia. Esta situación es particularmente evidente en los niveles técnico y tecnológico, donde se concentran estudiantes de menores recursos (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2018; Segovia-García et al., 2022). En consecuencia, la deserción refleja desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo.

b. SPADIES y los desafíos del seguimiento institucional

El Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) ha permitido mejorar la disponibilidad de información sobre el fenómeno de la deserción en Colombia, facilitando el análisis de factores de riesgo y el seguimiento de trayectorias académicas (MEN, 2009; MEN, 2023). No obstante, su uso ha sido predominantemente descriptivo, lo que limita su impacto en la formulación de políticas efectivas de permanencia.

En términos empíricos, los datos recientes muestran una disminución general en las tasas de deserción, aunque persisten diferencias significativas entre niveles de formación (ver Figuras 1 y 2). En particular, los niveles técnico y tecnológico presentan mayores tasas de abandono, lo que evidencia desigualdades internas del sistema (SPADIES, 2025). Esta situación sugiere que las estrategias de permanencia deben ser diferenciadas según el contexto institucional.

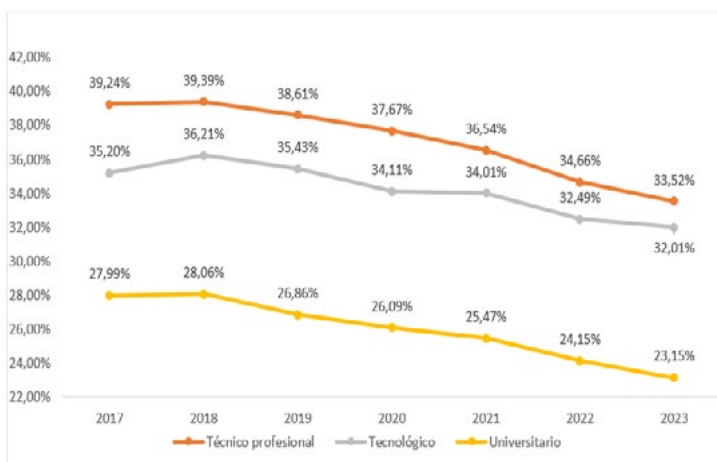


Figura 1. Tasa de deserción por cohorte acumulada según nivel de formación
Nota: SPADIES (2025). Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior

Corte de los datos: cierre estadístico de 2024

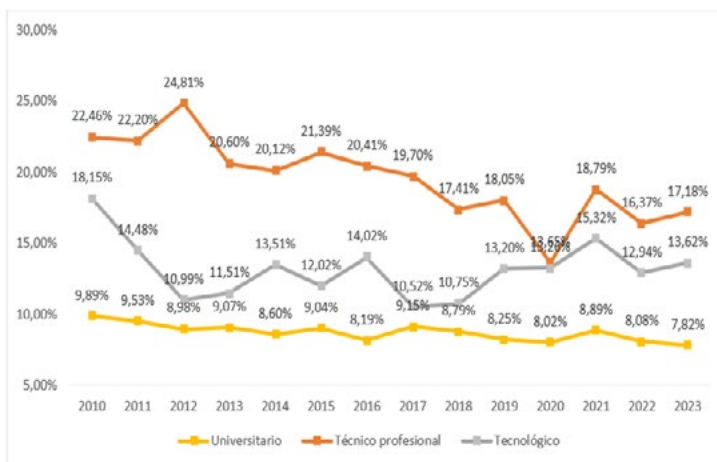


Figura 2. Tasa de deserción anual según nivel de formación
Nota: SPADIES (2025). Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior

Corte de los datos: cierre estadístico de 2024

Desde una mirada crítica, el énfasis en la medición de la deserción no necesariamente se traduce en transformaciones estructurales del sistema. Como plantean Pereira y Vidal (2021), es necesario avanzar hacia modelos integrales de permanencia que reconozcan la diversidad de trayectorias educativas y la complejidad del fenómeno. En este sentido, la información debe ser un insumo para la acción, no un fin en sí misma.

Calidad educativa y transformación digital en contextos de desigualdad

a. Aseguramiento de la calidad y capacidades institucionales

El aseguramiento de la calidad en la educación superior colombiana se configura en un escenario tensionado entre la autonomía universitaria y los mecanismos de regulación estatal, lo que ha dado lugar a un modelo híbrido en el que coexisten lógicas académicas y administrativas. Si bien los procesos de acreditación han contribuido a establecer estándares asociados a la cualificación del profesorado, la investigación y la infraestructura, la literatura ha señalado su carácter predominantemente normativo, al privilegiar el cumplimiento procedimental de requisitos sobre la transformación sustantiva de las prácticas pedagógicas y la mejora efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Verger, 2010; Carrasco, 2020; Guevara, 2013).

En perspectiva, el modelo de aseguramiento de la calidad puede interpretarse como un mecanismo de regulación que, más allá de garantizar excelencia académica, tiende a estandarizar prácticas institucionales bajo criterios homogéneos que no siempre reconocen la diversidad del sistema. En este sentido, la literatura ha advertido que los procesos de acreditación pueden derivar en dinámicas de ‘cumplimiento formal’, en las que las instituciones priorizan la obtención

de certificaciones sobre la transformación sustantiva de sus prácticas educativas (Tibocha, 2013; Orjuela et al., 2019).

Adicionalmente, la calidad educativa no puede analizarse de manera aislada de las condiciones de financiamiento y equidad. Como señalan el DNP (2018) y de Zubiría (2020), las desigualdades socioeconómicas inciden directamente en el acceso, la permanencia y los resultados académicos, lo que implica que los estándares de calidad pueden reproducir inequidades si no se acompañan de políticas inclusivas. Desde esta perspectiva, la calidad no es un atributo exclusivamente institucional, sino una construcción condicionada por factores estructurales del sistema educativo.

En este contexto, la incorporación de criterios de desempeño en los esquemas de financiamiento, como lo propone la Ley 2568 de 2026, introduce una nueva relación entre recursos y calidad, en la que la asignación presupuestal se vincula a resultados académicos, investigación e innovación (MEN, 2025; El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2026). No obstante, esta articulación también plantea riesgos, ya que podría reforzar desigualdades entre instituciones si no se diseñan mecanismos que reconozcan las brechas iniciales, especialmente en universidades ubicadas en contextos regionales con menores capacidades de desarrollo institucional.

b. Brecha digital, formación docente y desafíos pedagógicos

La transformación digital en la educación superior ha sido presentada como una oportunidad para ampliar el acceso, diversificar las modalidades de enseñanza y fortalecer los procesos de aprendizaje. Sin embargo, a nivel interpretativo, este proceso también ha evidenciado profundas desigualdades en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías, configurando lo que la UNESCO (2023) denomina una brecha digital multidimensional, que no se limita a la disponibilidad de infraestructura, sino que incluye capacidades de uso y condiciones socioeconómicas.

En el contexto colombiano, esta brecha se manifiesta de manera diferencial según el territorio y el nivel socioeconómico de los estudiantes, lo que implica que la digitalización puede reproducir o incluso profundizar desigualdades educativas preexistentes. Como señalan Cabero y Ruíz (2018), el impacto de las TIC no depende únicamente de su acceso, sino de la calidad de las interacciones pedagógicas que estas posibilitan, lo que introduce una dimensión cualitativa en el análisis de la transformación digital.

A partir de este escenario, un elemento central en esta problemática es la formación docente. A pesar del reconocimiento generalizado de la importancia de las tecnologías en la educación, estudios como los de Arias et al. (2020) y Said-Hung et al. (2017), evidencian que una proporción significativa del profesorado no cuenta con las competencias necesarias para integrar las TIC de manera efectiva en los procesos de enseñanza. Esta situación refleja una brecha persistente entre la alfabetización digital básica y su uso pedagógico significativo, lo que limita el potencial transformador de la educación digital y reduce las posibilidades de innovación en las prácticas educativas.

Ahora bien, desde un enfoque crítico, la incorporación de tecnologías en la educación superior no puede reducirse a un proceso de modernización instrumental, sino que implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de los modelos educativos. En este sentido, la formación docente debe trascender el aprendizaje técnico e incorporar enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje significativo en entornos digitales (Clavijo, 2018; Vezub & Cordero, 2022).

En coherencia con lo anterior, la inclusión de la transformación digital como criterio de financiamiento en la Ley 2568 de 2026 representa un avance en la articulación entre política pública y fortalecimiento institucional (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2026). No obstante, su efectividad dependerá de que los recursos destinados no se limiten a la adquisición de infraestructura tecnológica, sino que se orienten también al desarrollo de capacidades docentes y a

la consolidación de modelos pedagógicos innovadores. De lo contrario, existe el riesgo de reproducir una brecha entre acceso tecnológico y calidad educativa (UNESCO, 2023).

Conclusiones

La educación superior pública en Colombia se encuentra en un punto de inflexión marcado por la convergencia de tensiones históricas y transformaciones emergentes. Lejos de constituir problemáticas aisladas, los desafíos de financiamiento, cobertura, permanencia estudiantil y transformación digital configuran un entramado estructural que condiciona tanto el presente como el futuro del sistema universitario.

En este contexto, el modelo de financiamiento definido por la Ley 30 de 1992 ha evidenciado limitaciones profundas para responder a las dinámicas actuales de expansión, diversificación y aseguramiento de la calidad. La persistencia de esquemas de asignación basados en criterios históricos ha contribuido a la reproducción de desigualdades entre instituciones, lo que pone en cuestión la capacidad del sistema para garantizar condiciones equitativas de desarrollo académico y territorial. En consecuencia, cualquier intento de reforma debe trascender los ajustes incrementales y orientarse hacia una redefinición estructural que articule sostenibilidad financiera con justicia distributiva.

De manera paralela, si bien la ampliación de la cobertura ha presentado un avance significativo en términos de acceso, esta no ha logrado traducirse en trayectorias educativas equitativas. Las brechas territoriales, particularmente entre contextos rurales y urbanos, así como las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, continúan limitando la permanencia y graduación, evidenciando que la inclusión educativa sigue siendo, en gran medida, una inclusión incompleta. En este sentido, la deserción no puede entenderse únicamente como un fenómeno individual, sino como la manifestación de fallas estructurales en la articulación entre políticas de acceso, acompañamiento y bienestar estudiantil.

Por su parte, la transformación digital ha abierto un horizonte de posibilidades para la innovación educativa, pero también ha puesto en evidencia la profundidad de las desigualdades existentes. La brecha digital, entendida en su dimensión multidimensional, y las limitaciones en la formación docente han restringido el alcance de las tecnologías como herramientas de democratización del conocimiento. Esto sugiere que la digitalización, por sí sola, no garantiza mejoras en la calidad educativa, y que su potencial depende de su integración pedagógica y de las condiciones institucionales que la sustentan.

En consecuencia, el fortalecimiento de la educación superior pública en Colombia requiere una mirada sistémica que reconozca la interdependencia entre financiamiento, equidad, calidad e innovación. Más que respuestas fragmentadas, se demanda la construcción de políticas integrales que articulen estos elementos desde una perspectiva de largo plazo, con énfasis en la reducción de desigualdades y el fortalecimiento de capacidades institucionales.

Finalmente, el desafío no radica únicamente en ampliar el sistema, sino en transformarlo. Esto implica repensar el papel del Estado, redefinir los mecanismos de financiamiento, en coherencia con los cambios introducidos por la Ley 2568 de 2026, fortalecer la formación docente y garantizar condiciones reales de permanencia para los estudiantes. Solo así será posible avanzar hacia un modelo de educación superior que no solo amplíe oportunidades, sino que contribuya de manera efectiva a la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y sostenible.

Referencias

- Arias, E., Escamilla, J., López, A., & Peña, L. (2020). Nota CIMA # 21 COVID-19: Tecnologías digitales y educación superior: ¿Qué opinan los docentes? IDB. <https://doi.org/10.18235/0002431>
- Banco Mundial. (2017). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. Grupo Banco Mundial.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Brunner, J. J., & Miranda, D. A. (Eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Cabero, J., & Ruíz, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9(1), 16–30.
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 1–19.
- Cifuentes, J., & Olarte, F. (2022). A macro perspective of the perceptions of the education system via topic modelling analysis. *Multimedia Tools and Applications*, 82(1), 1783–1820. <https://doi.org/10.1007/s11042-022-13202-6>
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Espacios*, 39(20), 1–17.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de Política Pública para la Excelencia de la Educación Superior en Colombia en el Escenario de la Paz*.

- De Zubiría, J. (2020). La educación superior en Colombia: Retos y perspectivas en el siglo XXI. En R. García, & J. Wilches, (eds.). *Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad* (pp. 165–186). UD.
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad.
- El Observatorio de la Universidad Colombiana. (2026, 09 de marzo). *Texto final de la ley que cambia el modelo de asignación de recursos a las IES públicas (artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992)*. <https://n9.cl/87eaa>
- Ensuncho, G. (2021). Tendencias, desafíos y oportunidades para la transformación de la educación superior en América Latina. *Revista Dialogus*, 1(8), 107–116.
- Guevara, S. (2013). La calidad de la educación superior en el siglo XXI. De las políticas a su implementación. El caso de una universidad en Colombia. En H. Ferreyra, & M. Vergara, (eds.). *La política educativa, más allá del concepto: Una experiencia de escritura académica en contextos formativos* (pp. 102–112). Comunicarte.
- Junca, G. (2018). La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia. *Revista Papeles*, 10(19), 26–39.
- Marginson, S. (2016). High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, 87(2), 243–271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- Melo, L., Ramos, J., & Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 1(78), 59–111.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES)*. <https://n9.cl/8xl918>

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Más plata para las universidades públicas: Conozca en qué consiste la reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992 a través del Acuerdo Nacional por la Educación Superior*. <https://19.cl/phzi9>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382919_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe GEM 2023: Tecnología en la educación. ¿Una herramienta en los términos de quién?*

Orjuela, A., Gamboa, A., & Rodríguez, E. (2019). *Consultoría sobre el estado actual de los programas de licenciaturas en Colombia*. ASCOFADE.

Paredes, J. D., Lotero, D. F., & González, J. H. (2025). De la crisis a la transformación: La educación superior latinoamericana y colombiana frente a la pandemia y la pospandemia. En R. Simbaña Q. (Coord.), *Desafíos educativos en Latinoamérica: Un enfoque multidisciplinar con estudios de caso sobre innovación pedagógica, formación docente y políticas públicas* (Vol. 1, pp. 266–293). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c629>

Pereira, A., & Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: Reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>

Said-Hung, E., Valencia-Cobos, J., & Brändle-Señan, G. (2017). Nivel de aprovechamiento docente de las TIC en Colombia. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 21(3), 219–238.

- Sánchez, S. (2026, 25 de marzo). Únicas universidades que están acreditadas en alta calidad en Colombia: Lista actualizada. *Los 40 Colombia*. <https://n9.cl/ugu8g>
- Segovia-García, N., Said-Hung, E., & García-Aguilera, F. (2022). Virtual higher education in Colombia: Factors associated with dropping out. *Educación XXI*, 25(1), 197–218. <https://doi.org/10.5944/educxxi.30455>
- Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. (2025). *Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior SPADIES 3.0 – Indicadores*. <https://n9.cl/ilitv>
- Sistema Universitario Estatal. (2018). *Financiación y sostenibilidad de las universidades públicas colombianas*. <https://n9.cl/corhi>
- Sistema Universitario Estatal. (2021). *Sostenibilidad y financiación de las universidades públicas en Colombia*. <https://n9.cl/llugb5>
- Tibocha, A. (2013). La calidad de las IES una política pública fundamental para el fortalecimiento de la educación superior en Colombia. En H. Ferreyra, & M. Vergara, (eds.). *La política educativa, más allá del concepto: Una experiencia de escritura académica en contextos formativos* (pp. 102–112). Comunicarte.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Verger, A. (2010). Políticas de mercado, Estado y Universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360(1), 268–291.
- Vezub, L., & Cordero, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259–290.
- Wassermann, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.

Javier David Paredes Daza

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0336-9335>
 javier.paredes@uptc.edu.co
 jp163398@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Licenciado en Educación Industrial. Profesor investigador del programa de Licenciatura en Tecnología e Integrante del Comité Editorial del Periódico El RED@CTOR de la UPTC, Sede Duitama.

Nilson Yecid Bautista Chivata

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3422-0779>
 nilson.bautista@uptc.edu.co
 nilbaufisica@gmail.com

Físico, Magister en Ingeniería Mecánica, Docente e investigador en ciencias básicas en el programa de Licenciatura en Tecnología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Seccional Duitama.

Lidia Constanza Hurtado Peña

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-8006-0294>
 Lidia.hurtado@uptc.edu.co
 Psicosis33@hotmail.com

Psicopedagoga, Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos y Magister en Pedagogía. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Transformations and tensions of the public university in Colombia facing the challenges of financing, equity, and digital technologies

Abstract

This chapter describes the main dynamics of higher education in Colombia in the context of its recent expansion. It examines the financing model defined by Law 30 of 1992, with special attention to its structure, allocation criteria, and relationship with the functioning of the state university system. Additionally, it presents the characteristics of enrollment growth and coverage, along with territorial differences in access, particularly between rural and urban contexts. The text addresses student dropout and retention, identifying related factors and the role of institutional monitoring systems. Likewise, it describes the processes associated with quality assurance and the institutional conditions that occur in academic development. Finally, it reviews the digital transformation processes in higher education, taking into account aspects such as access to technology, available infrastructure, and teacher training. Together, the chapter offers an articulated vision of the elements that shape the public higher education system in Colombia.

Keywords: Higher education; Access to education; Educational financing; Educational equity; Technological innovation.

Transformações e tensões da universidade pública na Colômbia diante dos desafios de financiamento, equidade e tecnologias digitais

Resumo

Este capítulo descreve as principais dinâmicas da educação superior na Colômbia no

contexto de sua recente expansão. Examina o modelo de financiamento definido pela Lei 30 de 1992, com especial atenção à sua estrutura, critérios de alocação e relação com o funcionamento do sistema universitário estatal. Além disso, apresenta as características do crescimento da matrícula e da cobertura, juntamente com as diferenças territoriais no acesso, particularmente entre contextos rurais e urbanos. O texto aborda a evasão e a permanência estudantil, identificando fatores relacionados e o papel dos sistemas de monitoramento institucional. Da mesma forma, descreve os processos associados à garantia da qualidade e às condições institucionais que ocorrem no desenvolvimento acadêmico. Por fim, revisa os processos de transformação digital na educação superior, considerando aspectos como acesso à tecnologia, infraestrutura disponível e formação docente. Em conjunto, o capítulo oferece uma visão articulada dos elementos que configuram o sistema de educação superior pública na Colômbia.

Palavras-chave: Educação superior; Acesso à educação; Financiamento da educação; Equidade educacional; Inovação tecnológica.

Capítulo 4

Soberanía emocional y reterritorialización ante el olvido en zonas de disputa

Alba Lucía Lucumí Silva

Lucumí Silva, A. L. (2026). Soberanía emocional y reterritorialización ante el olvido en zonas de disputa. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 103-115). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c915>



04

Soberanía emocional y reterritorialización ante el olvido en zonas de disputa

Resumen

Este capítulo explora la configuración de la soberanía emocional como un mecanismo de reterritorialización y arraigo en la Institución Educativa Santa Elena (Piendamó, Cauca), un territorio marcado por el olvido estatal y las disputas simbólicas del conflicto armado. Bajo un paradigma de psicología educativa crítica y bienestar humano, se analiza cómo la desvinculación escolar no solo responde a factores económicos, sino a una fractura en la subjetividad afectiva del estudiante rural. A partir de una metodología sociocrítica que involucró a 81 actores clave, se evalúa el impacto de la Cátedra de la Felicidad y las Rutas Agroecológicas como dispositivos de reparación psicosocial. Los resultados sugieren que el fortalecimiento de la inteligencia emocional y el reconocimiento de los vínculos afectivos con el entorno permiten sanar las heridas del aislamiento, transformando la escuela en un resguardo de salud mental. Se concluye que la soberanía emocional actúa como un factor protector fundamental, donde la recuperación de la esperanza y el sentido de pertenencia constituyen la base para revertir la deserción y reconstruir el proyecto de vida en zonas de vulnerabilidad.

Palabras clave: Soberanía emocional; salud mental rural; reterritorialización; bienestar humano; psicología educativa

La educación rural en Colombia, y específicamente en el departamento del Cauca, atraviesa una de las crisis de sentido más profundas de las últimas décadas, manifestándose como una fractura en la salud emocional de sus comunidades. Desde las Ciencias Sociales y la Psicología Educativa, la escuela ya no puede concebirse únicamente como un espacio de instrucción formal; debe entenderse como un refugio de sanación y un resguardo psicosocial ante las incertidumbres del tiempo presente: la volatilidad económica, la persistencia del conflicto armado y el deterioro del tejido afectivo en la pospandemia. En este marco, el abandono escolar trasciende la estadística institucional para convertirse en la expresión de una “modernidad líquida” que despoja al joven de su estabilidad interna, de su arraigo territorial y de su horizonte de esperanza.

Bajo esta premisa, la Institución Educativa Santa Elena, en Pienzamó, se constituye en el epicentro de una investigación-intervención orientada a restaurar la subjetividad del estudiante frente al olvido. La propuesta de trabajo que articula este texto, basada en las Rutas Agroecológicas y la Cátedra de la Felicidad, parte del imperativo de consolidar la soberanía emocional como pilar de la seguridad humana. El desafío no radica simplemente en garantizar la permanencia física en el salón, sino en resignificar la estancia en el aula mediante el fortalecimiento del bienestar socioemocional y el hallazgo de un propósito vital vinculado a la identidad productiva local.

El lector podrá observar a continuación un análisis estructurado en cuatro momentos fundamentales para la comprensión de este fenómeno. Primero, se expone la metodología cualitativa adaptada a las sensibilidades del territorio, detallando la participación dialógica de los 81 actores clave que permiten mapear este diagnóstico emocional. Segundo, se presentan los hallazgos organizados en tres dimensiones esenciales: la geografía del desarraigo afectivo, la soberanía emocional y la reterritorialización del sentido. Posteriormente, se desarrolla la discusión teórica que pone en tensión estos datos con las categorías de modernidad líquida y resiliencia comunitaria. Para finalizar, se proponen conclusiones que posicionan a la escuela rural como un dispositivo

de cuidado y protección, capaz de ofrecer certezas pedagógicas frente a las incertidumbres que definen la realidad actual del Cauca.

Planteamiento del problema

El fenómeno de la deserción escolar en la zona rural de Piendamó se sitúa en una convergencia de vulnerabilidades que exigen un análisis profundo desde la psicología educativa y las ciencias sociales. De acuerdo con la evaluación realizada, la comunidad educativa interpreta la deserción como un fenómeno multicausal; la incertidumbre económica y la fragilidad del entorno llevan a los estudiantes a anteponer la supervivencia inmediata —en trabajos informales o en el campo— a la formación académica. A esta presión estructural se añade una desconfianza acumulada hacia las estrategias institucionales previas, las cuales son calificadas por el profesorado y los directivos como herramientas poco eficaces para contener la fuga de capital humano y afectivo de la escuela.

El problema central radica en que el sistema educativo tradicional ha operado bajo una lógica de estandarización técnica que ignora el trauma acumulado y los niveles de estrés postraumático derivados del entorno social del Cauca. Cuando la institución no ofrece mecanismos para la gestión de la subjetividad (soberanía emocional) ni vincula sus contenidos con la viabilidad y el arraigo al territorio (agroecología), se produce una fractura simbólica. El aula deja de ser un refugio para convertirse en un espacio ajeno que no ofrece respuestas a las heridas emocionales ni a las incertidumbres del entorno. Por tanto, la pregunta que guía este escrito es: ¿De qué manera la integración de la soberanía emocional y la reterritorialización productiva puede configurar un entorno de seguridad y sanación que mitigue el abandono escolar en escenarios de alta vulnerabilidad social?

Marco teórico: coordenadas para una educación en tiempos de incertidumbre

La escuela como dispositivo de seguridad humana y resguardo psico-social

En escenarios de alta vulnerabilidad, la educación debe ser interpretada bajo la lente de la Seguridad Humana. Como señala el PNUD (1994), la seguridad trasciende la protección del territorio estatal para enfocarse en “la seguridad de la gente en su vida cotidiana” (p. 22). En este sentido, la escuela rural actúa como un factor de protección psico-social. Al respecto, Seligman (2011), sostiene que el bienestar no es un estado azaroso, sino una construcción que depende del sentido de pertenencia y la capacidad de visualizar un futuro con propósito. Complementariamente, Lederach (2020), afirma que la paz es un proceso de “imaginación moral” que permite a las comunidades proyectarse más allá de la precariedad. Para la IE Santa Elena, la retención escolar es un acto de cuidado que ofrece una respuesta concreta al trauma derivado del conflicto.

Soberanía emocional ante la fragilidad de los vínculos

La falta de certezas y la ruptura de los lazos comunitarios configuran lo que Bauman (2005), denomina la “modernidad líquida”, una condición que genera una angustia existencial que empuja al joven hacia el abandono. Para contrarrestar este fenómeno, la Cátedra de la Felicidad desarrolla la Soberanía Emocional. Según Bisquerra (2009), la educación emocional es un proceso continuo que busca potenciar el desarrollo de competencias afectivas como elemento esencial del desarrollo humano. Al fortalecer el bienestar subjetivo, la escuela deja de ser un espacio de incertidumbre para convertirse en un “entorno seguro” de estabilidad y autoconocimiento. Siguiendo a Dewey (1938), una educación que no se ocupe de las condiciones actuales de vida del

estudiante termina por ser una instrucción vacía que no genera compromiso vital.

Agroecología y reterritorialización: una pedagogía del sentido

El abandono escolar suele ser la culminación de un proceso de desarraigo cultural y afectivo. Bourdieu (2011), explica cómo el sistema educativo a menudo reproduce desigualdades al ignorar el capital cultural del alumno rural. La agroecología propone romper esta lógica mediante la reterritorialización del saber. Al respecto, Gadotti (2002) sostiene que la ecopedagogía es una “pedagogía del sentido”, donde aprender a leer el mundo a través de la tierra devuelve al estudiante el orgullo de su identidad. Esta visión se complementa con la soberanía ontológica que propone Shiva (2018), quien argumenta que el conocimiento de la semilla es la base de la libertad. Las Rutas Agroecológicas son, por tanto, una herramienta de sanación y permanencia que vincula el aula con la vida.

La gobernanza del común y el capital relacional

Finalmente, la sostenibilidad de este modelo requiere una gestión comunitaria de los afectos y los recursos. Elinor Ostrom (1990), advierte que las instituciones que perduran son aquellas donde los interesados directos tienen voz en la definición de sus reglas. En la IE Santa Elena, esta gobernanza del “común educativo” se refleja en la participación dialógica de los 81 actores clave. Esta red de apoyo no solo gestiona lo pedagógico, sino que construye un capital relacional que actúa como escudo frente a las vicisitudes del entorno, garantizando que la innovación educativa esté anclada en la voluntad colectiva de proteger la infancia y la juventud.

Metodología: el abordaje cualitativo y diagnóstico en escenarios de crisis

Diseño y enfoque de la investigación

Este estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-analítico. La investigación se centró en la fase de diagnóstico situacional y levantamiento de línea base, una opción metodológica necesaria para acceder a las subjetividades y significados que los actores atribuyen a su realidad en un entorno de alta incertidumbre. Según Denzin y Lincoln (2024): La investigación cualitativa contemporánea es un acto situado que ubica al observador en el mundo. Consiste en prácticas interpretativas que hacen visible el mundo, permitiendo que la vulnerabilidad del entorno sea narrada y comprendida desde el sujeto (p. 14).

Debido a las alteraciones del orden público y las restricciones de acceso al territorio en la zona rural de Piendamó, el diseño se ajustó para priorizar la integridad de los participantes, consolidando un diagnóstico robusto que sirva como fundamento para futuras intervenciones de carácter psicosocial.

Población y muestra: representatividad de las vivencias

A diferencia de los estudios que buscan la generalización estadística, esta investigación priorizó la representatividad de los discursos y las vivencias situadas frente al riesgo de deserción. La muestra final se integró por 81 informantes clave de la Institución Educativa Santa Elena, cuya participación permitió triangular el clima emocional del entorno:

Estudiantes (38): jóvenes de 6° a 11°, quienes aportaron la visión directa sobre la desmotivación y sus expectativas frente al bienestar escolar.

Padres, madres o tutores (34): cuya perspectiva es esencial para identificar las barreras afectivas y económicas que se gestan en el núcleo familiar.

Cuerpo Docente (8): mediadores pedagógicos que actúan como observadores de primera línea de los procesos de salud mental y permanencia.

Directivo (1): quien aporta la visión institucional sobre los desafíos administrativos para garantizar la seguridad educativa en la zona.

Instrumentos de recolección de línea base

Dada la imposibilidad de realizar encuentros masivos por razones de seguridad territorial, se diseñaron cuestionarios de respuesta mixta con un alto componente reflexivo. Estos instrumentos fueron validados para asegurar su resonancia con el contexto rural y su capacidad para capturar la dimensión emocional del fenómeno antes de cualquier intervención. Como señalan Creswell y Poth (2023):

La calidad de un estudio cualitativo reside en la autenticidad del instrumento. Validar una herramienta implica asegurar que las preguntas permitan al participante reflexionar sobre su propia vulnerabilidad y agencia en contextos de crisis (p. 210).

Los cuestionarios se estructuraron en tres ejes de diagnóstico: Percepción del riesgo psicosocial, Expectativas sobre la soberanía emocional (valoración de la propuesta de la Cátedra de la Felicidad y Rutas Agroecológicas) y Factores de sostenibilidad para la permanencia escolar.

Resultados y discusión: el diagnóstico como cartografía de la vulnerabilidad

Debido a las alteraciones del orden público que restringieron el acceso sostenido al territorio como ya se dijo, los resultados aquí expuestos corresponden a la fase de diagnóstico situacional y levanta-

miento de línea base. Estos hallazgos no solo documentan el estado actual de la institución, sino que validan la urgencia de transitar hacia un modelo de soberanía emocional ante la crisis de permanencia en la zona rural de Piendamó.

El impacto del olvido en la salud mental escolar

El diagnóstico inicial revela que el 88% de las familias percibe el entorno como una fuente de estrés constante debido a la incertidumbre económica y el conflicto armado. Desde una perspectiva de salud mental, este “olvido estatal” se traduce en una desesperanza aprendida que debilita el vínculo del estudiante con su horizonte de futuro. Los resultados sugieren que el abandono escolar no es una elección estrictamente voluntaria, sino una respuesta defensiva ante un sistema que, en su estado actual, no ofrece seguridad emocional ni certezas sobre la viabilidad de la vida en el campo. En la discusión, este hallazgo se confronta con la categoría de “modernidad líquida” de Bauman (2005), donde la fluidez de las crisis impide que el joven construya una identidad sólida y un arraigo territorial.

La soberanía emocional como expectativa de sanación

Aunque la Cátedra de la Felicidad se encuentra en su fase de diseño y fundamentación, la consulta a los 81 actores clave revela una alta expectativa de cambio. El 94% de los estudiantes y el 100% de los docentes identifican la gestión emocional como la pieza faltante para mejorar el clima escolar. Estos datos, analizados bajo la teoría del bienestar de Seligman (2011) y los principios de inteligencia emocional de Goleman (1995), indican que la comunidad proyecta el aula no solo como un lugar de instrucción, sino como un potencial resguardo psicosocial. Se discute que la soberanía emocional es percibida por los sujetos como la herramienta necesaria para recuperar la agencia sobre sus propios afectos y neutralizar el impacto del trauma externo derivado de la zona de disputa.

Reterritorialización afectiva a través de la agroecología

El diagnóstico sobre las Rutas Agroecológicas evidencia una “reterritorialización latente”. Los actores clave coinciden en que la integración de saberes ancestrales es el mecanismo más eficaz para combatir la apatía estudiantil. Los hallazgos muestran que el estudiante rural posee un capital cultural que el sistema educativo tradicional suele ignorar, reproduciendo las desigualdades señaladas por Bourdieu (2011). Por tanto, la propuesta de vincular la tierra con el aula se perfila como una terapia de sentido, donde la autonomía alimentaria se vincula estrechamente con la autonomía emocional. Esta visión coincide con la de Shiva (2018), quien argumenta que el conocimiento de la semilla es la base de la libertad y el arraigo frente a la incertidumbre global.

Capital relacional y gobernanza del cuidado

Finalmente, la alineación del 90% de los participantes en torno a la necesidad de proteger la institución refleja la existencia de un capital relacional sólido. La imposibilidad de ingresar al territorio por razones de orden público reforzó, paradójicamente, la tesis de este estudio: la escuela rural requiere de una gobernanza del cuidado que blinde los procesos pedagógicos contra las vicisitudes del entorno. Se concluye que el diseño de estas estrategias, basado en las vivencias y discursos de los 81 informantes, constituye el primer paso crítico para construir certezas pedagógicas. Como sugiere Ostrom (1990), la sostenibilidad de este “común educativo” depende de que los actores locales se apropien del proyecto como un mecanismo de resistencia civil y construcción de paz.

Conclusiones: la Escuela como Epicentro de Resiliencia y Reparación Subjetiva

El análisis desarrollado en la Institución Educativa Santa Elena permite determinar que la retención académica en escenarios de vul-

nerabilidad y posacuerdo trasciende la gestión de recursos materiales; requiere, fundamentalmente, una restauración de los vínculos afectivos y la subjetividad del alumnado. La investigación confirma que la deserción es el síntoma de una “fractura de sentido”, donde el estudiante no encuentra en el currículo tradicional una respuesta a sus tensiones vitales ni a las huellas del trauma derivado del conflicto.

En primera instancia, los resultados posicionan a la Soberanía Emocional como un pilar de seguridad humana y autonomía. Ante la volatilidad del orden público y la precariedad social, la institución escolar debe consolidarse como un refugio psicosocial. En este sentido, la propuesta de la Cátedra de la Felicidad se redefine: no como un contenido suplementario, sino como un eje transversal de sanación que dota al joven de herramientas para gestionar la incertidumbre y reconstruir su horizonte de futuro, alineándose con una visión humanista de la educación rural.

Asimismo, se concluye que la reconexión con el territorio mediante la praxis agroecológica constituye el antídoto más eficaz contra el desarraigo. Al validar el conocimiento campesino y elevarlo al estatus de saber académico, se fomenta un renovado orgullo identitario. Este proceso de reterritorialización transforma la percepción de la ruralidad: el campo deja de ser visto como un espacio de carencia o violencia para ser habitado como un escenario de autogestión y posibilidad. Esta transición es vital para neutralizar las fuerzas que empujan a la juventud hacia trayectorias de vida informales o desvinculadas de su comunidad.

Finalmente, el estudio demuestra que la viabilidad de estas transformaciones pedagógicas reside en la consolidación de una ética del cuidado compartida. La cohesión entre docentes, directivos y familias genera un tejido relacional que actúa como factor protector frente a las crisis externas. En última instancia, la soberanía emocional no es solo un logro individual, sino la base de una estabilidad colectiva. La escuela rural, fortalecida en sus afectos y saberes, emerge así como el principal garante de esperanza y paz territorial para las juventudes del Cauca.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2024). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Lederach, J. P. (2020). *La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz/Gernika Gogoratzuz.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- PNUD. (1994). *Informe sobre Desarrollo Humano 1994: Un nuevo concepto de seguridad humana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shiva, V. (2018). *Soberanía alimentaria: Las semillas y el conocimiento frente al mercado global*. Editorial Resistencia.
- UNESCO. (2017). *La educación emocional en la escuela rural: Guía para docentes*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Alba Lucía Lucumí Silva

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca | Bogotá | Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-3869-2308>

alucumi@universidadmayor.edu.co

agathalondres@gmail.com

Socióloga Universidad del Valle, Magíster en Comunicación de la Universidad Javeriana y
Dra. en Gestión Pública y Política Social de la Universidad de Baja California.

Emotional Sovereignty and Reterritorialization in the Face of Oblivion in Areas of Dispute

Abstract

This article explores the configuration of emotional sovereignty as a mechanism for reterritorialization and rootedness at the Santa Elena Educational Institution (Piendamó, Cauca), a territory marked by state neglect and the symbolic disputes of armed conflict. Under a paradigm of critical educational psychology and human well-being, it analyzes how school dropout responds not only to economic factors but also to a fracture in the affective subjectivity of rural students. Based on a socio-critical methodology involving 81 key stakeholders, the impact of the “Chair of Happiness” and the “Agroecological Routes” as psychosocial repair devices is evaluated. The results suggest that strengthening emotional intelligence and recognizing affective bonds with the environment allow healing the wounds of isolation, transforming the school into a mental health sanctuary. It is concluded that emotional sovereignty acts as a fundamental protective factor, where the restoration of hope and a sense of belonging constitute the basis for reversing dropout rates and rebuilding life projects in vulnerable areas.

Keywords: Emotional sovereignty; rural mental health; reterritorialization; human well-being; educational psychology.

Soberania emocional e reterritorialização diante do esquecimento em zonas de disputa

Resumo

Este artigo explora a configuração da soberania emocional como mecanismo de reterritorialização e enraizamento na Instituição Educativa Santa Elena (Piendamó, Cauca), um território marcado pelo esquecimento estatal e pelas disputas simbólicas do conflito armado. Sob o paradigma da psicologia educacional crítica e do bem-estar humano, analisa-se como o desligamento escolar não responde apenas a fatores econômicos, mas a uma fratura na subjetividade afetiva do estudante rural. A partir de uma metodologia sociocrítica que envolveu 81 atores-chave, avalia-se o impacto da “Cátedra da Felicidade” e das “Rotas Agroecológicas” como dispositivos de reparação psicossocial. Os resultados sugerem que o fortalecimento da inteligência emocional e o reconhecimento dos vínculos afetivos com o ambiente permitem curar as feridas do isolamento, transformando a escola em um refúgio de saúde mental. Conclui-se que a soberania emocional atua como um fator protetor fundamental, onde a recuperação da esperança e o sentimento de pertencimento constituem a base para reverter a evasão escolar e reconstruir o projeto de vida em zonas de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Soberania emocional; saúde mental rural; reterritorialização; bem-estar humano; psicologia educacional.

Capítulo 5

Valoración estudiantil de un simulador basado en realidad aumentada como mediador didáctico para la enseñanza del movimiento en línea recta

Anny Margarita Lorenzo Domínguez, Jesús Alberto Flores Cruz

Lorenzo Domínguez, A. M., & Flores Cruz, J. A. (2026). Valoración estudiantil de un simulador basado en realidad aumentada como mediador didáctico para la enseñanza del movimiento en línea recta. En R. Simbaña Q. (Coord), *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*, (pp. 117-140). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c916>



05

Valoración estudiantil de un simulador basado en realidad aumentada como mediador didáctico para la enseñanza del movimiento en línea recta

Resumen

Usar solo recursos estáticos como la pizarra o libros de textos en temas centrados en el movimiento puede representar una gran carga cognitiva para los estudiantes. Las tecnologías como la realidad aumentada permiten hacer más interactivas y visuales las clases, por esta razón se diseñó un simulador basado en esta tecnología para la enseñanza del movimiento en línea recta. Se utilizó la plataforma educativa Delightex Edu para su creación. El simulador fue evaluado mediante encuestas que midieron su facilidad de uso, guía/tutorial del programa y aspectos técnicos y estéticos. La muestra estuvo conformada por 47 estudiantes que cursaban la asignatura de física básica en la Universidad Autónoma de Santo Domingo en la República Dominicana. La puntuación obtenida por la Escala de Usabilidad del Sistema (SUS) superó el valor mínimo por 13 puntos. Los aspectos técnicos/estéticos, la facilidad de utilización y guía tutorial del programa superaron el valor central de 3 dando una media de 5.484, 5.436 y 5.553 respectivamente; a su vez el coeficiente del alfa de Cronbach dio un valor fiable de 0.908. Se concluye que se obtuvo un simulador en realidad aumentada adecuado para la enseñanza de la cinemática de forma particular del movimiento en línea recta.

Palabras clave: Realidad aumentada; simulación; cinemática; tecnología educativa; validación.

Introducción

La enseñanza de conceptos de cinemática muestra retos didácticos significativos por su enfoque vectorial y dependencia de interpretación de gráficos y esquemas que resultan difíciles de enlazar con el mundo real (McDermott et al., 1987). Por otro lado, el uso exclusivo de herramientas estáticas como la pizarra o libros de textos para enseñar temas de “movimiento” puede agregar una gran carga cognitiva para el aprendizaje de este tema.

Las tecnologías inmersivas, y en particular la realidad aumentada (RA), ofrecen la posibilidad de conectar la información digital con el mundo físico, funcionando como mediadores cognitivos que facilitan la transición entre el fenómeno físico, su representación gráfica y su formalización matemática, aspectos críticos en la enseñanza de la cinemática (Azuma, 1997; Schmalstieg y Hollerer, 2016). Esto permite diseñar esquemas mentales, actividades seguras y la vinculación entre manifestaciones físicas y el lenguaje matemático.

En la República Dominicana se han desarrollado algunas propuestas e iniciativas institucionales en tecnologías inmersivas (laboratorios de realidad extendida en universidades, proyectos piloto en centros educativos y alianzas público-privadas con empresas tecnológicas), pero su aplicación en los niveles curriculares y su impacto en el sistema educativo aun representan una etapa incipiente. Existen algunas investigaciones dominicanas en RA como la de Michel-Acosta et al. (2024), en la cual se obtuvo una mejoría significativa en el aprendizaje de ciclones tropicales y una baja carga cognitiva al usar un recurso en RA en un grupo de estudiantes que cursaban la asignatura optativa de medio ambiente. También Chaljub Hasbún et al. (2022), desarrollaron un recurso en RA para explicar los elementos químicos de la tabla periódica y obtuvieron una aceptación positiva por parte de estudiantes de quinto grado de secundaria que cursaban la asignatura de química. En el mismo orden, Michel-Acosta et al. (2024) midieron el aprendizaje sobre el cambio climático utilizando un recurso RA en estudiantes universitarios de pregrado en la asignatura de ambiente y cultura, obteniendo un alto grado de aceptación.

Objetivo del estudio

Diseñar un simulador basado en realidad aumentada para la enseñanza del movimiento en línea recta y analizar su potencial didáctico a partir de la percepción de usabilidad, aceptación y la interacción de los estudiantes con representaciones cinemáticas.

Este estudio busca dar respuestas didácticas ante las necesidades actuales relativas a la enseñanza apoyada en herramientas tecnológicas, las cuales son cada vez más demandadas y facilitan un aprendizaje más visual y práctico por los estudiantes.

¡Azuma (1997), describe la realidad aumentada como una tecnología que superpone contenido virtual sobre la visión del mundo real en tiempo real, manteniendo coherencia en tiempo y espacio entre ambos mundos.

Actualmente existen diferentes tipos de realidades. En algunas circunstancias el término realidad aumentada (RA) se utiliza como sinónimo de realidad virtual (RV) o de otras realidades, sin embargo, hay diferencias sustanciales entre estas. Rauschnabel et al. (2022), señalan que la RV implica una telepresencia, mientras que la RA implica una presencia local en donde el ambiente físico forma parte de la experiencia. Rauschnabel et al. (2022), también distingue la RA de la realidad X (XR), indicando que la XR puede ser cualquier tipo o “forma de nueva realidad” (pág. 5). También resaltan que la XR abarca tanto la realidad extendida, que a su vez incluye la realidad aumentada, como la realidad virtual y otras realidades (ver figura 1). La RV queda excluida de la realidad extendida, puesto que en esta la realidad queda reemplazada en lugar de extendida (Rauschnabel et al., 2022). Por otra parte, se clasifica la RA según el nivel de presencia local, si es alta se considera realidad mixta y si es baja se considera realidad extendida (Rauschnabel et al., 2022).

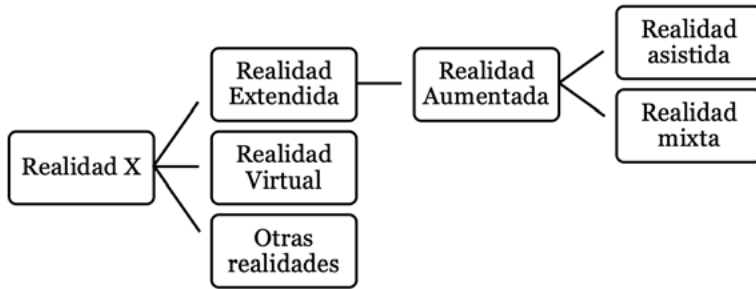


Figura 1. Diferentes tipos de realidades
 Nota: adaptado de Rauschnabel et al. (2022).

Varios estudios han impulsado la búsqueda de diversas alternativas para incluir la RA en las aulas, a través de diseño y personalización de simuladores y prototipos RA en la educación (Yarin Achachagua y Gamarra Chinchay, 2022; Aguilar Acevedo et al., 2022; Teichrew & Erb, 2020; Aoki et al, 2020) e incluso elaboración de libros de textos interactivos incorporando Realidad Aumentada (Mulyati et al., 2019; Gallego Delgado et al., 2012).

En este mismo tenor, Aguilar Acevedo et al. (2022) desarrollaron un simulador en realidad aumentada móvil, obteniendo una valoración positiva para incorporarlo en actividades de enseñanza-aprendizaje de la física. Por su parte, Teichrew y Erb (2020), diseñaron un software para visualizar propiedades físicas que no son comúnmente observables como flechas de fuerza y rayos de luz. Es importante destacar en esa última investigación que, en lugar de mostrar los cálculos en el simulador RA, sugieren que los propios estudiantes realicen sus cálculos, de este modo; no sustituyen la capacidad analítica de los estudiantes con la simulación, además de que en lugar de imitar la realidad proponen superponer la realidad con objetos que tengan poder explicativo.

Sin embargo, se deben considerar ciertas limitaciones o restricciones que pudieran tener los estudiantes y docentes de acuerdo con los recursos que se utilicen tanto en la parte operativa (software) como en la infraestructura tangible para que se ejecute el simulador en Rea-

lidad Aumentada (hardware). Por ejemplo, Laurens Arredondo (2020), registra que se presentaron algunas dificultades al implementar tecnologías de RA para contenido didáctico debido a teléfonos móviles antiguos o por limitada rapidez de conexión a internet. En ese mismo orden, Yarin Achachagua y Gamarra Chinchay (2022), sugieren que las instituciones educativas deben facilitar los recursos necesarios para equipar las aulas con dispositivos tecnológicos que permitan aprovechar todas las bondades de la RA.

La Realidad Aumentada ha mostrado facultad para transformar la enseñanza de la cinemática y conceptos del movimiento. Por ejemplo, Aoki et al (2020), desarrollaron una simulación en RA (utilizando Unity y Vuforia) para medir el movimiento dinámico en 3D a partir de la observación de la trayectoria, velocidad y aceleración de objetos en tiempo real. De manera similar, Schaspchuck et al. (2022) incorporó la RA para reforzar los aprendizajes en el contenido de cinemática y evaluar la percepción de los estudiantes en el empleo de RA en su proceso de aprendizaje. Se utilizaron las aplicaciones AR Ruler y AR Real Driving en el tema cinemática para estudiar los movimientos rectilíneo uniforme (MRU) y rectilíneo uniformemente variado (MRUV), como resultado obtuvieron aumento de la motivación y fomento del trabajo colaborativo.

Método

Diseño y características del simulador RA

Se utilizó la plataforma educativa Delightex Edu (anteriormente denominada Co Spaces Edu). El diseño se dividió en cuatro etapas:

1.a etapa: maquetación

En esta etapa se seleccionaron figuras del catálogo de Delightex Edu y otras fueron creadas en Microsoft PowerPoint de modo que la simulación se asemeje al campus de la universidad donde se imple-

mentó el proyecto con la finalidad de incrementar la motivación en los estudiantes.



Figura 2. Foto tomada a una de las puertas icónicas de la UASD
Nota: elaboración propia



Figura 3. Escena del simulador donde se observa la puerta elaborada con elementos de Delightex y Power Point
Nota: elaboración propia

2.a etapa: asignación de trayectorias

En esta etapa se definieron desde y hasta dónde se moverá cada personaje en la simulación.



Figura 4. Asignación de trayectorias
Nota: elaboración propia

3.a etapa: programación

Se utilizó la programación por bloques para asignar el movimiento a cada personaje. Mientras que para asignaciones de distancias dentro del campus universitario de la simulación se utilizó Google Earth.

El primer personaje inicia con un movimiento rectilíneo uniforme y luego mantiene un movimiento rectilíneo uniformemente acelerado, el segundo personaje inicia con un movimiento rectilíneo uniforme y luego mantiene un movimiento rectilíneo uniformemente retardado y el tercer personaje inicia con un movimiento rectilíneo uniformemente acelerado, luego se mueve con movimiento rectilíneo uniforme y finaliza con un movimiento rectilíneo uniformemente retardado.

4.a etapa: pruebas y ajustes

Se utilizó la simulación en modo virtual (no inmersiva) y en modo realidad aumentada. Se redimensionaron algunos elementos.



Figura 5. Prueba en modo realidad aumentada
Nota: elaboración propia

Características de la simulación

La simulación cuenta con 25 escenas. Se puede utilizar tanto en modo realidad virtual como en realidad aumentada. En total hay tres personajes que tienen diferentes tipos de movimiento en línea recta. Para los dos primeros personajes el estudiante debe registrar los diferentes tiempos en el que cada personaje alcanza las diferentes posiciones, mientras que en el último personaje se debe registrar su velocidad. Luego del registro se le permite verificar sus anotaciones, se le solicita realizar un gráfico de posición en función del tiempo para los dos primeros personajes y de velocidad en función del tiempo para el último. Al final deben responder un cuestionario para el movimiento de cada personaje. Hay que resaltar que las velocidades de los diferentes personajes son representativas y no corresponden con la realidad, pero al solicitarle al estudiante hacer anotaciones, se percibe la noción de aumentos o disminuciones de velocidad. Se elaboraron hojas de registros para que los estudiantes puedan hacer las anotaciones al usar la

simulación, teniendo los valores de las posiciones y hojas cuadrículadas para hacer las gráficas solicitadas.

Para cada personaje se muestra una guía de preguntas para que cada estudiante pueda analizar su movimiento, se menciona mediante audio que las respuestas correctas debe anotarlas. Se tomó la decisión de no revelar las respuestas correctas, con el propósito de favorecer la discusión conceptual, el contraste de interpretaciones y la construcción colectiva del significado físico del movimiento, evitando que la simulación sustituya los procesos de razonamiento del estudiante. Las preguntas se muestran luego de revelar la gráfica del movimiento de cada personaje para que se puedan interpretar a partir del mismo.

Se puede acceder a la simulación mediante el siguiente enlace: <https://edu.delightex.com/VKM-QPY>

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para la recogida de datos, el primero fue la Escala de Usabilidad del Sistema (SUS) el cual consta de diez ítems que miden facilidad, consistencia y seguridad de uso de la simulación, es un cuestionario rápido, eficaz y aplicable a cualquier sistema (Brooke, 1995).

Para la puntuación general del SUS se resta 1 a los valores asignados de las preguntas impares, se resta 5 menos los valores asignados de las preguntas pares. La suma final se multiplica por 2.5 y se obtiene una puntuación total de 0 a 100 (Devin, 2017).

El segundo instrumento consistió en la encuesta de calidad técnica sugerida por Barroso-Osuna y Cabero Almenara (2016). Esta encuesta mide tres dimensiones: los aspectos técnicos y estéticos, la facilidad de utilización y la guía/tutorial del programa.

Muestras y etapas de la investigación

1. La aplicación Delightex Edu indica que funciona para Android a partir de la versión Android 8 y en versiones posteriores y para iOS en iOS 8 y versiones posteriores, en vista de esto, se realizó un levantamiento con un primer prototipo de la simulación en donde se les solicitó a los estudiantes descargar la aplicación y se les dio el código de acceso a la simulación. Posteriormente se registró mediante una encuesta de accesibilidad tanto a la aplicación, como al simulador y sus elementos integrados de acuerdo con el dispositivo usado por los estudiantes. Esto se realizó una semana antes de dar las próximas encuestas. Para esta etapa la muestra consistió en 59 estudiantes (78% hembras y 22% varones), divididos en cuatro secciones (grupos) de clase que cursaron la asignatura Física Básica del ciclo básico común de la Universidad Autónoma de Santo Domingo en la República Dominicana.



Figura 6. Docente dando instrucciones de acceso a la simulación

Nota: elaboración propia

- Según los resultados de la etapa anterior, la siguiente semana se formaron grupos de trabajo de 5 a 6 estudiantes, de modo que en cada grupo hubiera como mínimo dos alumnos que pudieran acceder a todas las modalidades de la simulación. Se entregaron hojas de registro para que cada alumno usara junto con la simulación y luego se les impartió la encuesta de la Escala de Usabilidad del Sistema (SUS) y la encuesta de calidad técnica sugerida por Barroso-Osuna y Cabero Almendra (2016). En esta etapa, la muestra consistió en 47 estudiantes (75% hembras y 25% varones).



Figura 7. Estudiantes utilizando la simulación

Nota: elaboración propia

Declaración ética

Participantes: se obtuvo el consentimiento informado de los participantes para las fotos.

Datos personales: los datos se recopilaron y almacenaron de forma segura y anónima.

Uso de tecnologías: se verificó que Delightex Edu cumpliera con condiciones adecuadas de privacidad y protección de datos. Indica cumplir con las normas GDPR, COPPA, FERPA y Ed Law 2D.

Resultados

Accesibilidad a la simulación

Como se puede observar en la figura 8, todos los estudiantes indicaron haber intentado descargar la aplicación Delightex Edu para poder ingresar a la simulación. Sin embargo, el 4% no pudo descargarla por falta de disponibilidad de espacio en sus dispositivos. Actualmente la aplicación requiere 232.6 MB.

De todos los encuestados, el 89% pudo acceder al primer prototipo de la simulación escribiendo o escaneando el código y finalmente abrirla en sus dispositivos. Sin embargo, sólo el 73% pudo usarla con ambas modalidades (realidad virtual y realidad aumentada).

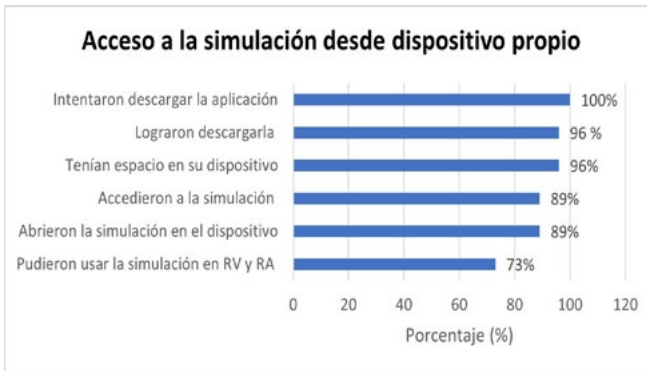


Figura 8. Porcentajes de accesibilidad a la simulación
Nota: elaboración propia

Todos los alumnos *que pudieron acceder* a la simulación indicaron poder escuchar sus sonidos y que funcionaron correctamente los botones de inicio y reinicio como puede observarse en la figura 9. Sin embargo, sólo el 88% indicó que el botón “pausa” funciona correctamente. Esto porque al darle a pausar, la simulación se detenía momentáneamente y luego volvía a reiniciarse, algunos comentaron que sólo deseaban que la simulación se detuviera sin el reinicio.

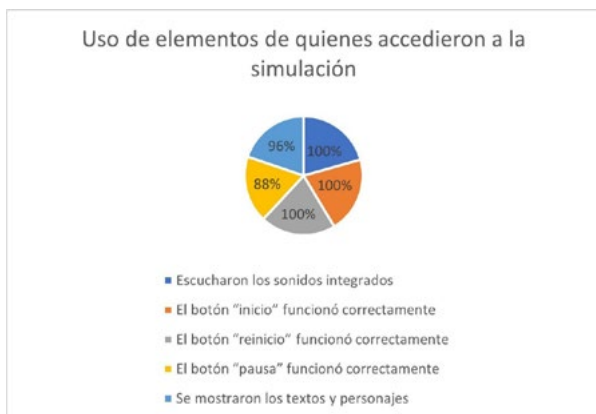


Figura 9. Uso de elementos de la simulación
Nota: elaboración propia

Usabilidad general de la simulación

La usabilidad del simulador resulta un aspecto central en este estudio, ya que una interfaz clara y de fácil manejo permite que el esfuerzo cognitivo del estudiante se concentre en la interpretación del movimiento y no en el control de la herramienta, condición necesaria para su uso con fines didácticos en contextos educativos mediados por tecnología.

En la siguiente tabla 1 se muestran las puntuaciones otorgadas por los estudiantes en la encuesta de Escala de Usabilidad del Sistema (SUS), donde 1 indica “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Tabla 1.
Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la escala SUS

Ítem	Media	Desviación típica
1. Creo que me gustaría usar esta simulación con frecuencia	4.11	0.76
2. Encontré la simulación innecesariamente compleja.	1.91	0.86
3. Pienso que la simulación fue fácil de usar.	4.62	0.53
4. Creo que necesitaría el apoyo de un técnico para poder usar la simulación.	1.62	0.68

Ítem	Media	Desviación típica
5. Encontré que las diversas funciones de la simulación estaban bien integradas	4.06	0.57
6. Pienso que había demasiada inconsistencia en la simulación.	1.98	0.85
7. Imagino que la mayoría de las personas aprenderían a usar esta simulación muy rápidamente.	4.32	0.81
8. Encontré la simulación muy incómoda de usar.	1.67	0.84
9. Me sentí muy seguro(a) usando la simulación.	4.36	0.76
10. Necesité aprender muchas cosas antes de poder empezar a usar esta simulación.	1.87	0.80

Nota: elaboración propia

Puntuación general de la encuesta SUS: 81.12

La puntuación obtenida en la escala de usabilidad supera el valor mínimo de 68 establecido por Pedrosa (2022).

Calidad técnica y estética del simulador

A continuación, se muestra la fiabilidad mediante el coeficiente de alfa de Cronbach del instrumento de calidad técnica del simulador, como se observa en la tabla 2 se obtuvo un coeficiente para el total del instrumento de 0.908, valor cercano al 0.90 indicado como recomendado por Tavakol y Dennick (2011); de igual modo las dimensiones de aspectos técnicos y estéticos, facilidad de utilización y guía/tutorial del programa obtuvieron valores entre 0.70 y 0.95, rango considerado como aceptable.

Tabla 2.
Alfa de Cronbach para la fiabilidad del instrumento

Dimensión	Valor alfa
Aspectos técnicos y estéticos	0,795
Facilidad de utilización	0,834
Guía/tutorial del programa	0,761
Total del instrumento	0,908

Nota: elaboración propia

Como se observa en el mapa de calor (figura 10), la mayoría de los coeficientes están entre 0.30 y 0.70, lo cual indica una correcta aproximación a una función lineal de los ítems del instrumento (Cohen, 1988; Bologna, 2011). Esto demuestra asociaciones positivas moderadas y coherencia interna en las tres dimensiones evaluadas: los aspectos técnicos y estéticos, la facilidad de utilización y la guía/tutorial del programa.

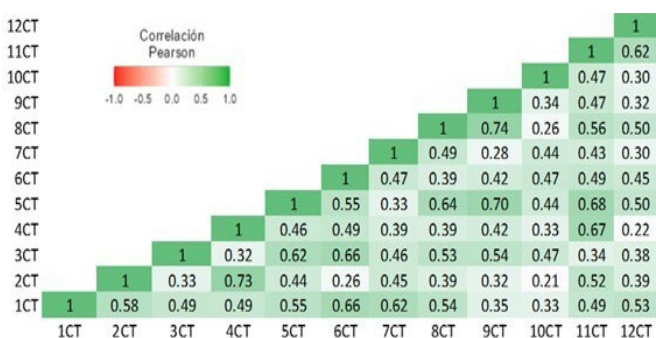


Figura 10. Mapa de calor de correlación de Pearson para el instrumento de calidad técnica
Nota: elaboración propia

La tabla 3 muestra las medias y desviaciones típicas del instrumento de calidad técnica, en el cual se miden tres dimensiones: los aspectos técnicos y estéticos, la facilidad de utilización y la guía/tutorial del programa. El instrumento constó de una escala Likert donde 1 indicaba “muy negativo” y el 6 “muy positivo”.

Tabla 3.
Instrumento de calidad técnica del simulador

	Media	Desviación típica
1. Aspectos técnicos y estéticos	5.484	0.515
1.1. El funcionamiento del recurso en RA que te hemos presentado es:	5.511	0.505
1.2 En general, la estética del recurso producido en RA lo consideras:	5.447	0.544
1.3 En general, el funcionamiento técnico del recurso producido en RA lo calificaría de:	5.468	0.504
1.4. En general, cómo valorarías la presentación de la información en la pantalla:	5.511	0.505
2. Facilidad de utilización	5.436	0.564
2.1. Cómo calificará la facilidad de utilización y manejo del recurso en RA presentado:	5.404	0.496
2.2. Cómo calificarías la facilidad de comprensión del funcionamiento técnico del recurso en RA presentado:	5.511	0.505
2.3. Desde tu punto de vista, cómo valoraría el diseño general del recurso en RA elaborado:	5.404	0.577
2.4. Desde tu punto de vista, cómo valoraría la accesibilidad/usabilidad del recurso en RA presentado:	5.447	0.583
2.5. Desde tu punto de vista, cómo valoraría la flexibilidad de utilización del material en RA presentado:	5.340	0.600
2.6. El utilizar el recurso en RA producido te fue divertido:	5.511	0.621
3. Guía / tutorial del programa	5.553	0.521
3.1. En general, cómo calificaría de eficaz y comprensible la información ofrecida para manejar el recurso en RA presentado:	5.596	0.496
3.2. La información ofrecida para manejar el recurso en RA te fue simple y comprensible.	5.511	0.547

Nota: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Como se observa en la figura 8, todos los estudiantes mostraron disposición e interés por utilizar la simulación, sin embargo, no todos los estudiantes pudieron usar el modo RA en sus propios dispositivos, por lo que se recomienda hacer un levantamiento antes de implementar el uso de un simulador y formar grupos de trabajo.

Entre los botones utilizados como prueba en el prototipo del simulador el botón “pausa” no obtuvo el 100% de correcto funcionamiento, sin embargo, finalmente se decidió eliminarlo debido a que detener el movimiento de los personajes puede alterar la interpretación correcta de su movimiento, además cada personaje tiene un movimiento predeterminado de poca duración lo que permite reiniciar varias veces en poco tiempo.

Los ítems impares (1,3,5,7,9) de la Escala de Usabilidad del Sistema (SUS) reflejan una percepción positiva de usabilidad que, desde una perspectiva didáctica, favorece la autonomía del estudiante y reduce barreras instrumentales que suelen interferir en la comprensión de conceptos cinemáticos, como la interpretación de gráficas de posición, velocidad y tiempo lo cual se observa en la tabla 1, estos ítems obtuvieron valores por encima del valor central (2.5) indicando que la simulación genera percepción clara de facilidad. Mientras que los ítems pares (2,4,6,8,10) miden dificultad de usabilidad y se obtuvieron valores por debajo del valor central (2.5) indicando que los estudiantes no perciben obstáculos significativos en el uso de la simulación. La puntuación más alta (4.62) en la percepción positiva correspondió a “pienso que la simulación fue fácil de usar” lo que recalca una fuerte sensación de dominio, mientras que la puntuación más baja (1.62) de la percepción negativa corresponde a “creo que necesitaría el apoyo de un técnico para poder usar la simulación”, lo cual señala alta autonomía del usuario.

Aunque el ítem “encontré que las diversas funciones de la simulación estaban bien integradas” obtuvo una puntuación que denota coherencia del diseño de la simulación (4.06), fue la puntuación más

baja de la percepción positiva, lo que implica que puede mejorarse en un trabajo futuro. La puntuación total obtenida de 81.12 es equivalente con estudios relacionados como el de Cabero-Almenera et al. (2025), en donde se evaluaron dos versiones de un simulador en realidad virtual para estudiantes de la Facultad de Comunicación y la Facultad de Ciencias de la Educación, obteniendo un valor de 80.25 para la versión más usable.

Con respecto a la calidad técnica del simulador (tabla 3) puede observarse que las tres dimensiones evaluadas presentan medias muy altas y homogéneas, de 5.3 a 5.6 en escala de 1-6, con bajas desviaciones típicas, lo que sugiere que la simulación tiene una presentación adecuada, resalta nuevamente que es de fácil uso y la comunicación fue clara y suficiente. La dimensión mejor evaluada corresponde a la guía/tutorial del programa lo que sugiere que el usuario no presentó interferencias significativas informacional durante su uso. La media general (5.491) con una desviación típica general (0.533) es equiparable con el resultado obtenido por otros estudios como el de Aguilar Acevedo et al. (2022) que obtuvo una media general de 5.042 y desviación típica 0.885 al evaluar un simulador en realidad aumentada móvil por estudiantes de física básica y el de Cabero-Almenara et al. (2021) que obtuvo una media general de 5.20 y una desviación típica general de 0.94 al evaluar técnicamente un simulador en realidad aumentada y virtual para la enseñanza de matemáticas para arquitectos.

Para finalizar, se concluye que el simulador basado en realidad aumentada constituye una herramienta pedagógica viable para mediar la comprensión del movimiento en línea recta, al facilitar la articulación entre el fenómeno físico y sus representaciones gráficas, apoyándose en una alta usabilidad y una guía clara que permiten centrar la atención del estudiante en el análisis conceptual del movimiento.

Referencias

- Aguilar Acevedo, F., Flores Cruz, J. A., Hernández Aguilar, C. A., & Pacheco Bautista, D. (2022). Diseño e implementación de un simulador basado en realidad aumentada móvil para la enseñanza de la física en la educación superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80), 66-83. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2509>
- Aoki, Y., Ujihara, S., Saito, T., & Yuminaka, Y. (2020). Development of augmented reality systems displaying three-dimensional dynamic motion in real time. *Physics Education*, 55(4). <https://doi.org/10.1088/1361-6552/ab9213>
- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Barroso-Osuna, J., & Cabero-Almenara, J. (2016). Evaluación de objetos de aprendizaje en realidad aumentada: Estudio piloto en el grado de medicina. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 149-167. <https://doi.org/10.14201/et2016342149167>
- Bologna, E. (2011). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas.
- Brooke, J. (1995). SUS: A quick and dirty usability scale. En P. W. Jordan, B. Thomas, I. L. McClelland, & B. Weerdmeester, (eds.). *Usability evaluation in industry* (pp. 189-194). Taylor & Francis.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., & Martínez-Roig, R. (2021). Mixed, augmented and virtual reality applied to the teaching of mathematics for architects. *Applied Sciences*, 11(15). <https://doi.org/10.3390/app11157125>
- Cabero-Almenara, J., Miravete-Gracia, M., Serrano-Hidalgo, M., & Núñez Domínguez, T. (2025). Evaluación de objetos de realidad virtual en la educación: Análisis de la usabilidad y aspectos técnicos y estéticos por estudiantes. *Hachetepepe. Revista Científica en Educación y Comunicación*, (29), 1-22. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2025.130.1101>

- Chaljub Hasbún, J., Peguero García, J. R., & Mendoza Torres, E. J. (2022). Aceptación tecnológica del uso de la realidad aumentada por estudiantes del nivel secundario: Una mirada a una clase de química. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (23), 49-68. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.864>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Devin, F. (2017). *Sistema de escalas de usabilidad: ¿Qué es y para qué sirve?* UUXpañol. <https://n9.cl/j9mgz>
- Gallego Delgado, R., Saura Parra, & Núñez Trujillo, P. M. (2012). AR-Learning: Libro interactivo basado en realidad aumentada con aplicación a la enseñanza. *Monográfico*, (8), 74-89. <http://hdl.handle.net/10662/18574>
- Laurens Arredondo, L. A. (2020). Realidad aumentada móvil: Una estrategia pedagógica en el ámbito universitario. *Revista Técnica de la Facultad de Ingeniería Universidad del Zulia*, 43(3), 114-176. <https://doi.org/10.22209/rt.v43n3a04>
- McDermott, L., Rosenquist, M., & van Zee, E. (1987). Student difficulties in connecting graphs and physics: Examples from kinematics. *American Journal of Physics*, 55(6), 503-513. <https://doi.org/10.1119/1.15104>
- Michel-Acosta, P., Chaljub-Hasbún, J., Cabero-Almenara, J., del Conte-Ayala, E., Peguero-García, J., & Pepín-Ubrí, J. (2024). Evaluación de una app de realidad aumentada para el aprendizaje sobre cambio climático en estudiantado universitario: Estudio piloto. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18595>
- Michel-Acosta, P., Pepín Ubrí, J., & Chaljub-Hasbún, J. (2024). Augmented reality about tropical cyclones in the Dominican Republic: Evaluation of learning and cognitive load. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00020-x>

- Muliyati, D., Hikayah Baiti, D., Bakri, F., & Permana, H. (2019). Physics textbook enriched augmented reality: Easy way to understand the physical concept. *MSCEIS*. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.12-10-2019.2296481>
- Pedrosa, M. (2022). ¿La usabilidad puede medirse? Escala SUS y test de usuario. *Flat101*. <https://slink.com/INZT5>
- Rauschnabel, F., Felix, R., Hinsch, C., Shahab, H., & Alt, F. (2022). What is XR? Towards a framework for augmented and virtual reality. *Computers in Human Behavior*, 133. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107289>
- Schaspchuck, P., Peralta, G., Mansilla, C. M., & Becchio, R. M. (2022). Realidad aumentada en la enseñanza de la física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 34, 321-328.
- Schmalstieg, D., & Höllerer, T. (2016). *Augmented reality: Principles and practice*. Addison-Wesley Professional.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Teichrew, A., & Erb, R. (2020). How augmented reality enhances typical classroom experiments: Examples from mechanics, electricity and optics. *Physics Education*, 55(6), 1-7. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/abb5b9>
- Yarin Achachagua, Y. H., & Gamarra Chinchay, H. E. (2022). La realidad aumentada y su efecto en la habilidad espacial de estudiantes de ingeniería mecánica. *Revista de Educación a Distancia*, 22(70). <http://dx.doi.org/10.6018/red.509931>

Anny Margarita Lorenzo Domínguez

Instituto Politécnico Nacional y Universidad Autónoma de Santo Domingo | Santo Domingo | República Dominicana

<https://orcid.org/0000-0003-1439-3821>

alorenzo69@uasd.edu.do

annylorenzod@gmail.com

Es ingeniera química y posee una maestría en Física, encontrándose actualmente en proceso doctoral en Ciencias en Física Educativa. Es docente universitaria de Física.

Jesús Alberto Flores Cruz

Instituto Politécnico Nacional | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0001-7816-4134>

jafloresc@ipn.mx

jesusafc@hotmail.com

Investigador y docente del Instituto Politécnico Nacional (IPN), adscrito al posgrado en Física Educativa del CICATA-Legaria, con formación como ingeniero electricista y doctor en Ingeniería de Sistemas.

Student Assessment of an Augmented Reality-Based Simulator as a Didactic Mediator for Teaching Straight-Line Motion**Abstract**

Using only static resources such as the blackboard or textbooks for topics centered on motion can represent a significant cognitive load for students. Technologies such as augmented reality enable classes to become more interactive and visual. For this reason, a simulator based on this technology was designed for teaching straight-line motion. The Delightex Edu educational platform was used for its creation. The simulator was evaluated through surveys measuring its ease of use, program guidance/tutorial, and technical and aesthetic aspects. The sample consisted of 47 students enrolled in the basic physics course at the Universidad Autónoma de Santo Domingo in the Dominican Republic. The score obtained on the System Usability Scale (SUS) exceeded the minimum value by 13 points. Technical/aesthetic aspects, ease of use, and tutorial guidance of the program exceeded the central value of 3, yielding means of 5.484, 5.436, and 5.553, respectively. In turn, Cronbach's alpha coefficient yielded a reliable value of 0.908. It is concluded that an augmented reality simulator suitable for teaching kinematics, specifically straight-line motion, was obtained.

Keywords: Augmented reality; simulation; kinematics; educational technology; validation.

Avaliação Estudantil de um Simulador Baseado em Realidade Aumentada como Mediador Didático para o Ensino do Movimento Retilíneo**Resumo**

Utilizar apenas recursos estáticos, como o quadro-negro ou livros didáticos, em temas centrados no movimento pode representar uma grande carga cognitiva para os estudantes. Tecnologias como a realidade aumentada permitem tornar as aulas mais interativas e visuais. Por essa razão, foi desenvolvido um simulador baseado nessa tecnologia para o ensino do movimento retilíneo. Utilizou-se a plataforma educacional Delightex Edu para sua criação. O simulador foi avaliado por meio de questionários que mensuraram sua facilidade de uso, guia/tutorial do programa e aspectos técnicos e estéticos. A amostra foi

140
CAPÍTULO 5

composta por 47 estudantes matriculados na disciplina de física básica na Universidade Autônoma de Santo Domingo, na República Dominicana. A pontuação obtida na Escala de Usabilidade do Sistema (SUS) superou o valor mínimo em 13 pontos. Os aspectos técnicos/estéticos, a facilidade de utilização e o guia tutorial do programa superaram o valor central de 3, apresentando médias de 5,484, 5,436 e 5,553, respectivamente. Por sua vez, o coeficiente alfa de Cronbach apresentou um valor confiável de 0,908. Conclui-se que foi obtido um simulador em realidade aumentada adequado para o ensino da cinemática, de forma particular do movimento retilíneo.

Palavras-chave: Realidade aumentada; simulação; cinemática; tecnologia educacional; validação.

Capítulo 6

El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia

*Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda
Benoit Ríos*

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2026). El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*, (pp. 142-158). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/reiligacionpress.431.c917>



06

El silencio como pedagogía: omisiones, verdad y poder en la enseñanza de la historia

Resumen

Este capítulo problematiza el silencio como dispositivo pedagógico en la enseñanza de la historia, concibiéndolo como una práctica discursiva que interviene activamente en la producción de sentido. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo e interpretativo, mediante un diseño narrativo de tópico inscrito en un paradigma humanista-crítico. El análisis se articula en torno a tres ejes: el silencio como componente constitutivo del discurso histórico escolar, su papel en la normalización de determinadas narrativas y sus implicancias didácticas para el desarrollo del pensamiento histórico. Desde esta perspectiva, se sostiene que las omisiones operan como mecanismos de configuración de regímenes de verdad, delimitando el marco comunicativo y orientando la comprensión del pasado. En conclusión, enseñar a problematizar el silencio se presenta como una vía para fortalecer el pensamiento histórico en el estudiantado y fomentar una relación más crítica con las narrativas históricas. Palabras clave: Silencio pedagógico; Discurso histórico escolar; Poder; Saber; Didáctica de la historia.

Introducción

La enseñanza de la historia ha sido tradicionalmente comprendida como un proceso de transmisión de contenidos, centrado en la selección, organización y explicación de hechos del pasado. Esta concepción, profundamente arraigada en la cultura escolar, ha contribuido a consolidar una visión del conocimiento histórico como un corpus estable, coherente y acumulativo, orientado más a la reproducción que a la problematización (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013; Álvarez, 2023; Varga, 2024). Sin embargo, esta perspectiva ha tendido a invisibilizar una dimensión fundamental del discurso histórico escolar: aquello que no se dice. Más que simples vacíos o ausencias, las omisiones que estructuran los relatos históricos enseñados constituyen formas activas de producción de sentido, delimitando los márgenes de lo pensable, lo enseñable y, en última instancia, lo históricamente imaginable.

Desde un enfoque crítico del discurso, el conocimiento escolar puede entenderse como una construcción situada, atravesada por decisiones, jerarquías y exclusiones que responden a determinados marcos culturales e ideológicos (Apple, 1993; Van Dijk, 2014; Álvarez, 2025). En este sentido, aquello que se omite en la enseñanza de la historia forma parte de una economía discursiva que regula la producción de significados en el aula. Tal como advierte Foucault (1970; 1977), el discurso produce conocimiento y establece las condiciones de posibilidad para su enunciación, organizando lo que puede ser dicho, pensado y legitimado como verdadero. Desde esta mirada, el silencio puede entenderse como un efecto constitutivo del poder que atraviesa las prácticas discursivas.

Este desplazamiento analítico permite comprender que el silencio forma parte del discurso, operando como un mecanismo que contribuye a la normalización de determinados regímenes de verdad. En el ámbito de la enseñanza de la historia, esta premisa implica reconocer que las omisiones configuran formas específicas de relación con el pasado, orientando la construcción de identidades, memorias y marcos

de interpretación histórica (Ricoeur, 2003; Rüsen, 2005; Álvarez y Carrasco, 2025). En esta línea, la narrativa escolar regula las formas en que los sujetos pueden comprender su lugar en el tiempo, definiendo qué experiencias históricas son dignas de ser recordadas y cuáles permanecen en los márgenes del relato.

En este contexto, surge la siguiente pregunta orientadora: ¿de qué manera las omisiones en la enseñanza de la historia operan como dispositivos pedagógicos que configuran formas de verdad en el aula? Responder a esta interrogante supone identificar contenidos ausentes y analizar las condiciones discursivas que hacen posible dichas ausencias y los efectos que producen en la formación del pensamiento histórico. Este principio ayuda a desplazar el análisis desde una lógica de déficit hacia una comprensión relacional del silencio, entendiendo las omisiones como prácticas que participan activamente en la producción de sentido.

A partir de esta interrogante, el presente ensayo propone problematizar el silencio como contenido enseñado, relegando el foco desde los sujetos ausentes hacia las lógicas discursivas que producen dichas ausencias. Este enfoque permite complejizar el análisis del discurso histórico escolar y abrir nuevas posibilidades para el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida en que invita a interrogar no solo lo que se enseña, sino también las condiciones que hacen posible su enseñabilidad (Giroux, 1999; Varga, 2024; Álvarez y Carrasco, 2025). En última instancia, asumir el silencio como objeto de análisis didáctico contribuye a reconocer que la enseñanza de la historia configura horizontes de comprensión sobre el presente y el futuro.

Metodológicamente, este capítulo se desarrolla a partir de una revisión analítica de literatura proveniente de la didáctica de la historia, la teoría del discurso y la filosofía hermenéutica, con el propósito de examinar el papel del silencio como práctica constitutiva en la producción del conocimiento histórico escolar. Para ello, se revisaron trabajos académicos disponibles en bases de datos especializadas como Scopus, Scielo y Google Académico, junto con obras clásicas y actuales sobre discurso, poder, narrativa e interpretación histórica.

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo y adopta un diseño narrativo de tópico, sustentado en un paradigma humanista-crítico que privilegia la comprensión situada de los procesos de construcción del conocimiento histórico. Esta estrategia metodológica permitió analizar cómo las omisiones operan como dispositivos discursivos que delimitan lo decible y configuran regímenes de verdad en el aula, influyendo en la construcción de narrativas, identidades y marcos de interpretación del pasado. Asimismo, este enfoque posibilita problematizar las relaciones entre saber, poder y enseñanza de la historia, proyectando una comprensión más compleja de los procesos mediante los cuales se configuran los sentidos históricos en contextos educativos.

El silencio como práctica discursiva en la enseñanza de la historia

Desde la perspectiva de Foucault (1970), el discurso debe ser comprendido como un sistema de reglas históricamente situadas que determina las condiciones de posibilidad de lo decible, lo pensable y lo legítimamente enunciable. En este marco, el silencio no se ubica fuera del discurso, sino que forma parte constitutiva de su funcionamiento interno, ya que delimita aquello que no puede o no debe ser dicho. En la enseñanza de la historia, esta premisa adquiere especial relevancia, pues permite comprender que las omisiones responden a configuraciones discursivas más amplias que regulan la producción, circulación y validación del conocimiento histórico escolar.

En efecto, como advierte Foucault (1977), el poder se ejerce mediante la censura o la prohibición, así como también a través de la producción de discursos que instituyen determinadas formas de verdad. Esta idea resulta fundamental para analizar la enseñanza de la historia, en tanto permite desplazar la atención desde lo que explícitamente se enseña hacia las condiciones que hacen posible esa enseñanza. El silencio, en esta línea, opera como una tecnología de regulación que no solo excluye contenidos, sino que contribuye activamente a definir

qué puede ser reconocido como históricamente relevante, significativo o digno de ser enseñado. Así, el discurso histórico escolar construye marcos de inteligibilidad que orientan la comprensión del pasado, estableciendo jerarquías entre hechos, actores y procesos (Apple, 1993; Van Leeuwen, 2008).

Desde esta perspectiva, las omisiones deben ser entendidas como prácticas discursivas que participan en la estructuración de regímenes de verdad, en los cuales ciertos relatos se consolidan como legítimos mientras otros permanecen en los márgenes. Tal como plantea Fairclough (1995), el discurso educativo refleja la realidad social y contribuye a producirla, en la medida en que organiza formas de representación y de interpretación del mundo. En el caso de la enseñanza de la historia, esta directriz se manifiesta en que las narrativas escolares están mediadas por relaciones de poder que definen qué versiones del pasado se legitiman y cuáles se silencian.

En este mismo sentido, Van Dijk (2014), señala que el control del discurso constituye una forma central de ejercicio del poder simbólico, ya que permite influir en las representaciones sociales y en los marcos cognitivos de los sujetos. Aplicado al ámbito escolar, esta cuestión sugiere que las omisiones inciden en las formas en que los estudiantes construyen sentido sobre el pasado, el presente y su propia posición en la historia. El silencio, por tanto, no solo excluye, sino que también orienta, jerarquiza y naturaliza determinadas interpretaciones.

Asimismo, desde una perspectiva hermenéutica, Ricoeur (2003), advierte que toda narrativa histórica implica una operación de configuración que selecciona, organiza y dota de sentido a los acontecimientos. Esta operación, necesariamente selectiva, incluye ciertos elementos y excluye otros, generando así un campo de visibilidad que estructura la comprensión del pasado. En el contexto escolar, estas exclusiones tienden a estabilizar relatos que privilegian la coherencia y la linealidad, reduciendo la complejidad, la conflictividad y la pluralidad de interpretaciones que caracterizan al conocimiento histórico.

En consecuencia, comprender el silencio como práctica discursiva implica reconocer que la enseñanza de la historia constituye un espacio de producción de sentido mediado por relaciones de poder, decisiones epistemológicas y marcos culturales. Las omisiones, lejos de ser fallas o déficits, deben ser analizadas como efectos estructurales del discurso pedagógico, que contribuyen a configurar formas específicas de conocimiento histórico y de conciencia histórica (Rüsen, 2005). Este desplazamiento analítico permite avanzar hacia una comprensión más compleja de la enseñanza de la historia, en la que el silencio deja de ser un vacío para convertirse en un objeto legítimo de problematización didáctica.

Omisiones y normalización de narrativas históricas

Las omisiones cumplen un papel fundamental en la estabilización de las narrativas históricas enseñadas en la escuela. Al excluir determinados elementos, actores o perspectivas, el discurso histórico escolar logra construir relatos coherentes, lineales y pedagógicamente funcionales, que facilitan su transmisión y comprensión por parte de los estudiantes. No obstante, esta coherencia se construye a costa de reducir la complejidad del pasado, simplificando procesos históricos que, en su naturaleza, son conflictivos, contingentes y abiertos a múltiples interpretaciones (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013; Álvarez y Carrasco, 2025). En este sentido, la claridad narrativa que caracteriza a muchos discursos escolares es, en gran medida, el resultado de operaciones de exclusión que permiten sostener una apariencia de orden y continuidad histórica.

Desde esta mirada, Foucault (1970), plantea que todo régimen de verdad se sostiene a partir de mecanismos de selección, clasificación y exclusión que delimitan qué puede ser reconocido como conocimiento legítimo. Estas operaciones establecen jerarquías entre distintas formas de interpretación. En el ámbito educativo, dichas dinámicas se traducen en la consolidación de relatos históricos que privilegian ciertas versiones del pasado por sobre otras, invisibilizando la pluralidad

de experiencias, conflictos y disputas que caracterizan los procesos históricos. Así, las omisiones operan como una condición necesaria para la estabilización de determinadas formas de verdad que se presentan como evidentes o naturales (Apple, 1993; Van Dijk, 2014).

En diálogo con esta perspectiva, Ricoeur (2003), argumenta que toda narrativa histórica implica una operación de configuración que organiza los acontecimientos en una trama significativa. Esta operación, lejos de ser un proceso neutro, supone decisiones interpretativas que articulan inclusión y exclusión, visibilidad e invisibilidad. En el contexto escolar, estas decisiones tienden a privilegiar narrativas que refuerzan la inteligibilidad del pasado mediante esquemas causales simples, secuencias cronológicas ordenadas y protagonistas claramente definidos. Como resultado, se reduce la presencia de ambigüedades, contradicciones y tensiones interpretativas, elementos que son, sin embargo, constitutivos del conocimiento histórico (Ricoeur, 2003; Rösen, 2005; Álvarez, 2025).

A su vez, desde la didáctica de la historia, Rösen (2005), sostiene que las narrativas históricas cumplen una función orientadora, en la medida en que permiten a los sujetos otorgar sentido al tiempo y situarse en él. Sin embargo, cuando estas narrativas se construyen sobre la base de omisiones no problematizadas, dicha orientación tiende a reproducir visiones simplificadas y, en ocasiones, acríticas del pasado. Por consiguiente, en lugar de promover un pensamiento histórico complejo, se favorece la internalización de relatos cerrados que limitan la capacidad de interpretación crítica.

Asimismo, siguiendo a Bernstein (2003), la estandarización oficial de narrativas responde a criterios epistemológicos y a lógicas pedagógicas e institucionales que buscan asegurar la transmisibilidad del conocimiento. En este escenario, las omisiones pueden entenderse como parte de un proceso de recontextualización del saber histórico, en el cual el conocimiento académico es transformado para adaptarse a las exigencias del currículo y del aula. No obstante, este proceso es profundamente político, en la medida en que implica decisiones so-

bre qué aspectos del pasado deben ser enseñados y cuáles pueden ser omitidos. De este modo, las omisiones contribuyen a naturalizar determinadas interpretaciones, consolidando formas de verdad que se presentan como incuestionables.

Implicancias didácticas: enseñar a leer el silencio

Reconocer el silencio como un componente constitutivo del discurso histórico escolar abre un campo de problematización particularmente fértil para la didáctica de la historia. Este enfoque implica abandonar una concepción transmisiva del conocimiento histórico para situar la enseñanza en un horizonte interpretativo, donde los estudiantes desarrollan la capacidad de interrogar críticamente los contenidos enseñados. En este marco, enseñar historia deja de ser un ejercicio de acumulación de información y se transforma en una práctica reflexiva orientada a comprender cómo se construye el conocimiento histórico, cuáles son sus límites y qué relaciones de poder lo atraviesan (Wineburg, 2001; Varga, 2024; Álvarez y Carrasco, 2025).

De esta manera, incorporar el análisis del silencio supone ampliar el repertorio de habilidades propias del pensamiento histórico. Como plantean Seixas y Morton (2013), pensar históricamente implica analizar fuentes, reconocer perspectivas, evaluar evidencias y comprender la naturaleza interpretativa del conocimiento histórico. Integrar el silencio como objeto de análisis permite profundizar estas competencias, ya que invita a los estudiantes a problematizar aquello que ha sido excluido, invisibilizado o subordinado. Así, el aprendizaje histórico se orienta hacia una lectura más compleja del pasado, donde las ausencias adquieren un estatuto epistemológico relevante.

Adicionalmente, desde la teoría de la conciencia histórica, Rüsen (2005), sostiene que la comprensión del tiempo histórico se construye a partir de la articulación entre pasado, presente y futuro, mediada por narrativas que otorgan sentido a la experiencia humana. Sin embargo, cuando estas narrativas se presentan como cerradas y carentes de ten-

siones, limitan la posibilidad de desarrollar una conciencia histórica crítica o genética. En este sentido, enseñar a leer el silencio implica abrir dichas narrativas, evidenciando sus condiciones de producción y sus límites interpretativos, lo que favorece una relación más reflexiva y menos dogmática con el pasado.

Desde un enfoque crítico, esta propuesta también dialoga con los planteamientos de Freire (1977), quien sostiene que la educación debe orientarse hacia la problematización de la realidad y no hacia su aceptación pasiva. Aplicado a la enseñanza de la historia, esta premisa supone formar sujetos capaces de cuestionar los discursos establecidos, identificando las ideologías explícitas y también aquellas que operan de manera implícita a través de omisiones y silencios. En esta línea, el aula se configura como un espacio de diálogo crítico, donde el conocimiento histórico es constantemente interrogado y reconstruido.

Por otra parte, la incorporación del silencio como categoría didáctica exige repensar las prácticas pedagógicas concretas. Esto implica, por ejemplo, promover el trabajo con fuentes diversas y contrapuestas, fomentar la formulación de preguntas problematizadoras y diseñar actividades que inviten a los estudiantes a identificar vacíos narrativos y a reflexionar sobre sus posibles causas y consecuencias. Tal como argumentan Wineburg (2001) y Álvarez (2025), el pensamiento histórico es una práctica que debe ser enseñada explícitamente, lo que refuerza la necesidad de incorporar estrategias didácticas que permitan desarrollar una lectura crítica del discurso histórico en todas sus dimensiones, incluyendo sus silencios.

Del mismo modo, desde la didáctica crítica, Giroux (1999), advierte que la escuela es un espacio donde se producen y reproducen significados culturales, por lo que resulta fundamental problematizar los discursos que en ella circulan. En este contexto, enseñar a leer el silencio no solo tiene implicancias cognitivas, sino también éticas y políticas, pues contribuye a formar sujetos capaces de reconocer las exclusiones que estructuran el conocimiento y de posicionarse críticamente frente a ellas.

En efecto, enseñar a leer el silencio implica formar sujetos capaces de interrogar el discurso histórico en su totalidad, reconociendo tanto lo que se dice como lo que se omite. Esta competencia enriquece el desarrollo del pensamiento histórico y favorece la construcción de una ciudadanía crítica, consciente de las disputas de sentido que atraviesan la memoria y la historia. De este modo, la didáctica de la historia se proyecta como un espacio de formación integral, donde el conocimiento del pasado se articula con la reflexión ética y la comprensión crítica del presente.

Conclusión

El análisis del silencio como dispositivo pedagógico permite replantear de manera sustantiva los fundamentos epistemológicos, didácticos y políticos de la enseñanza de la historia. Más allá de constituir una simple ausencia de contenidos, las omisiones que estructuran el discurso histórico escolar participan activamente en la consolidación de formas de verdad, delimitando los marcos de comprensión del pasado y orientando las posibilidades de interpretación de los sujetos. En este sentido, el silencio no solo acompaña al discurso, sino que forma parte de su arquitectura interna, operando como un principio organizador que define qué puede ser conocido, recordado y enseñado.

Desde una postura crítica, el silencio puede comprenderse como un efecto del poder que regula lo decible y lo pensable, contribuyendo a la consolidación de narrativas históricas que se presentan como naturales, evidentes e incuestionables. Esta comprensión permite problematizar la aparente neutralidad de la enseñanza de la historia, evidenciando que los relatos escolares son construcciones discursivas influenciadas por relaciones de poder, decisiones epistemológicas y marcos culturales específicos. En consecuencia, enseñar historia implica también participar en la producción de sentidos sobre el pasado y en la configuración de horizontes de comprensión del presente.

Asimismo, este enfoque permite reconocer el carácter interpretativo, situado y necesariamente incompleto del conocimiento histórico. Las narrativas escolares delimitan aquello que queda fuera de

la explicación, reduciendo la presencia de tensiones, ambigüedades y conflictos interpretativos. El silencio, en este marco, se convierte en un elemento clave para comprender cómo se construyen dichas narrativas y qué efectos producen en el desarrollo del pensamiento histórico.

En este escenario, integrar el análisis del silencio en la didáctica de la historia constituye una oportunidad para fortalecer las competencias históricas, en la medida en que permite desplazar el foco desde la acumulación de contenidos hacia la problematización de sus condiciones de producción. Esto supone formar estudiantes capaces de interrogar el discurso histórico en su totalidad, reconociendo tanto lo que se dice como lo que se omite.

Finalmente, asumir el silencio como categoría didáctica supone una toma de posición ética y política respecto de la enseñanza de la historia. No se trata únicamente de visibilizar ausencias, sino de problematizar las lógicas que las producen y los efectos que generan en la construcción de identidades, memorias y formas de ciudadanía. En esta línea, enseñar a leer el silencio contribuye a la formación de sujetos capaces de comprender la complejidad del pasado y de posicionarse reflexivamente frente a las narrativas que lo representan.

De cara a futuras investigaciones, este capítulo abre múltiples líneas de indagación que permiten profundizar en la relación entre silencio, discurso y enseñanza de la historia. Resulta especialmente pertinente avanzar hacia estudios empíricos que analicen cómo operan concretamente las omisiones en distintos niveles del sistema educativo, tanto en textos escolares como en prácticas de aula, considerando variaciones según contextos institucionales, curriculares y socioculturales. Asimismo, se proyecta la necesidad de diseñar y validar propuestas didácticas que integren explícitamente el análisis del silencio como habilidad del pensamiento histórico, evaluando su impacto en el desarrollo de competencias críticas en la formación del profesorado de la especialidad. Otra línea relevante consiste en explorar la relación entre silencio, memoria y políticas educativas, particularmente en contextos de disputa por el pasado reciente, donde las omisiones adquieren una

dimensión ética y política aún más compleja. Finalmente, se abre un campo prometedor en el cruce entre didáctica de la historia y tecnologías digitales, analizando cómo los entornos virtuales, la inteligencia artificial y los nuevos formatos narrativos reconfiguran las lógicas de visibilidad y ocultamiento del pasado, generando nuevas formas de producción de silencio que requieren ser investigadas desde una perspectiva crítica.

Referencias

- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H. (2025). La historia reciente como espejo formativo: Evaluación de la conciencia histórica en la formación docente. *Interciencia*, 50(8), 441-449.
- Álvarez, H., y Carrasco, A. (2025). Evaluación del pensamiento histórico en futuros profesores de historia. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (35), 174-200. <https://doi.org/10.58210/nhyg675>
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Bernstein, B. (2003). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and knowledge: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.

Varga, B. (2024). Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking through (re)photography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(3), 785-815. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098402>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Silence as Pedagogy: Omissions, Truth and Power in the Teaching of History

Abstract

This chapter examines the problematization of silence as a pedagogical device in history teaching, conceiving it as a discursive practice that actively intervenes in the production of meaning. Methodologically, it is based on a scoping review of specialized literature, developed from a qualitative and interpretive approach, using a narrative design rooted in a humanist-critical paradigm. The analysis is structured around three axes: silence as a constitutive component of school historical discourse, its role in the normalization of certain narratives, and its didactic implications for the development of historical thinking. From this perspective, it is argued that omissions operate as mechanisms for configuring regimes of truth, delimiting the communicative framework and guiding the understanding of the past. In conclusion, teaching students to problematize silence is presented as a way to strengthen historical thinking in students and foster a more critical relationship with historical narratives.

Keywords: Pedagogical silence; Historical discourse in schools; Power; Knowledge; Didactics of history.

O Silêncio como Pedagogia: Omissões, Verdade e Poder no Ensino de História

Resumo

Este capítulo problematiza o silêncio como dispositivo pedagógico no ensino de história, concebendo-o como uma prática discursiva que intervém ativamente na produção de sentido. Metodologicamente, fundamenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, por meio de um delineamento narrativo de tópico inserido em um paradigma humanístico-crítico. A análise articula-se em torno de três eixos: o silêncio como componente constitutivo do discurso histórico escolar, seu papel na normalização de determinadas narrativas e suas implicações didáticas para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Sob essa perspectiva, sustenta-se que as omissões operam como mecanismos de configuração de regimes de verdade, delimitando o quadro comunicativo e orientando a compreensão do passado. Em conclusão, ensinar a problematizar o silêncio apresenta-se como um caminho para fortalecer o pensamento histórico nos estudantes e fomentar uma relação mais crítica com as narrativas históricas.

Palavras-chave: Silêncio pedagógico; Discurso histórico escolar; Poder; Saber; Didática da história.

Capítulo 7

Aplicación de realidad aumentada en la enseñanza universitaria y su efecto en el aprendizaje significativo

*Freddy Bendezu Yquiapaza, José Elías Plasencia Latour,
Carla Cristina Tamayo Ly, Jhoselyn Milagro Sifuentes
Bendezu, Gladys Cumpa Soplapuco*

Bendezu Yquiapaza, F., Plasencia Latour J. E., Tamayo Ly, C. C., Sifuentes Bendezu J. M., & Cumpa Soplapuco, G. (2026). Aplicación de realidad aumentada en la enseñanza universitaria y su efecto en el aprendizaje significativo. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 160-184). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c918>



07

Uso de TIC para promover salud y prevenir Aedes aegypti en escolares: retos y aprendizajes

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de la realidad aumentada en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior en una institución universitaria de Chimbote, Perú. Se desarrolló una investigación básica con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, correlacional-causal y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, a quienes se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert validados por expertos y con alta confiabilidad ($\alpha = 0.901$ para realidad aumentada y $\alpha = 0.915$ para aprendizaje significativo). Los resultados, analizados mediante la prueba Rho de Spearman, evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la realidad aumentada y el aprendizaje significativo ($r = 0.812$; $p < 0.001$). Asimismo, las dimensiones de visualización interactiva ($r = 0.785$), interactividad pedagógica ($r = 0.764$) e integración didáctica ($r = 0.738$) mostraron una incidencia directa en el aprendizaje, explicando en conjunto el 66.4 % de su variabilidad. Se concluye que la incorporación de la realidad aumentada favorece la comprensión, la retención y la aplicación del conocimiento, al promover experiencias de aprendizaje más dinámicas, interactivas y contextualizadas. El estudio evidencia la necesidad de integrar tecnologías inmersivas mediante estrategias pedagógicas planificadas que contribuyan a mejorar la calidad educativa y fortalecer el aprendizaje significativo en la educación superior.

Palabras clave: Realidad aumentada; aprendizaje significativo; educación superior; tecnologías inmersivas; innovación educativa.

Introducción

A nivel mundial, la incorporación de tecnologías emergentes en la educación superior ha generado nuevas dinámicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando la realidad aumentada como una de las herramientas con mayor potencial pedagógico. Diversos estudios recientes evidencian que esta tecnología permite integrar elementos virtuales con el entorno real, facilitando la visualización de contenidos complejos, la interacción activa del estudiante y la comprensión de conceptos abstractos (Zawacki-Richter et al., 2019; Akçayır & Akçayır, 2017; Radiani et al., 2020). En consecuencia, la realidad aumentada se posiciona como un recurso innovador que contribuye a mejorar la experiencia educativa y potenciar el aprendizaje significativo en contextos universitarios.

Sin embargo, los efectos de la realidad aumentada en la enseñanza universitaria no son homogéneos, ya que dependen de factores como el diseño instruccional, el nivel de integración curricular y las competencias digitales de docentes y estudiantes. En países desarrollados, su implementación suele estar acompañada de infraestructura tecnológica adecuada, formación docente y estrategias pedagógicas centradas en el estudiante; mientras que en regiones en desarrollo persisten limitaciones relacionadas con el acceso a recursos, la capacitación tecnológica y la planificación didáctica (UNESCO, 2023; OECD, 2023; Radiani et al., 2020). Esta situación evidencia la necesidad de analizar cómo la realidad aumentada impacta en el aprendizaje significativo, especialmente en contextos latinoamericanos donde las brechas educativas y tecnológicas continúan siendo un desafío (CEPAL, 2022; UNESCO et al., 2022).

En los países de América Latina, investigaciones recientes destacan que la incorporación de tecnologías inmersivas, como la realidad aumentada, ha contribuido a fortalecer metodologías activas de enseñanza, promoviendo la participación, la motivación y la comprensión profunda de los contenidos académicos (Cabero-Almenara & Barroso-Osuna, 2016; Bacca et al., 2014). Asimismo, estudios más recientes

en educación superior evidencian que la realidad aumentada mejora los resultados de aprendizaje, especialmente cuando se integra mediante estrategias pedagógicas adecuadas y centradas en el estudiante (Li et al., 2025). No obstante, también se han identificado desafíos relacionados con la implementación pedagógica, el uso superficial de la tecnología y la falta de evaluación de su impacto en los aprendizajes, lo que limita su potencial educativo (Akçayır & Akçayır, 2017; Radiani et al., 2020).

En el contexto peruano, el uso de tecnologías digitales en la educación superior ha experimentado un crecimiento progresivo en los últimos años, impulsado por políticas de innovación educativa y la necesidad de fortalecer competencias digitales. Informes del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023), señalan que la incorporación de recursos tecnológicos, incluyendo herramientas de realidad aumentada, contribuye a mejorar la comprensión de contenidos y la participación estudiantil. Sin embargo, aún se evidencian limitaciones en la integración pedagógica de estas tecnologías, así como en la formación docente y el acceso equitativo a recursos digitales, lo que puede afectar el desarrollo de aprendizajes significativos (UNESCO, 2023).

En ciudades como Chimbote, docentes universitarios han identificado que los estudiantes presentan dificultades para comprender contenidos complejos, relacionar la teoría con la práctica y retener los conocimientos adquiridos, a pesar del uso de metodologías tradicionales. Esta situación sugiere la necesidad de incorporar herramientas innovadoras como la realidad aumentada, que permitan mejorar la calidad del proceso educativo mediante experiencias interactivas y contextualizadas, favoreciendo así el aprendizaje significativo.

Por consiguiente, el presente capítulo tiene como objetivo analizar la aplicación de la realidad aumentada en la enseñanza universitaria y su efecto en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior. Se busca identificar cómo el uso de esta tecnología influye en la comprensión, retención y aplicación del conocimiento, contribuyendo al desarrollo de competencias académicas. Teóricamen-

te, el estudio se sustenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y en el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), que destacan la importancia de la interacción, la mediación y la construcción activa del conocimiento en entornos educativos.

La realidad aumentada y su influencia en el aprendizaje significativo

La realidad aumentada se define como una tecnología que integra información digital, como imágenes, animaciones, modelos tridimensionales y datos multimedia; sobre el entorno físico en tiempo real, permitiendo una interacción simultánea entre elementos virtuales y reales. En el campo educativo, esta herramienta se ha consolidado como un recurso didáctico con alto potencial para enriquecer la enseñanza, debido a que facilita la visualización de contenidos complejos, mejora la interacción con los objetos de estudio y favorece experiencias de aprendizaje más activas e inmersivas (Akçayır & Akçayır, 2017; Bacca et al., 2014; Cabero-Almenara & Barroso-Osuna, 2016; Azuma, 1997). Desde una perspectiva pedagógica, la realidad aumentada contribuye a la construcción activa del conocimiento, al permitir que los estudiantes relacionen la información abstracta con experiencias visuales y contextuales más cercanas, fortaleciendo así el aprendizaje significativo en entornos universitarios.

En el contexto peruano, el uso de tecnologías digitales en la educación superior ha cobrado mayor relevancia en los últimos años como parte de los procesos de innovación pedagógica y fortalecimiento de competencias digitales. Aunque su incorporación todavía es desigual, distintos análisis e informes educativos resaltan que herramientas como la realidad aumentada pueden mejorar la comprensión de contenidos, la participación estudiantil y la vinculación entre teoría y práctica, especialmente en carreras que requieren representación espacial, simulación o comprensión de fenómenos complejos. En ese sentido, la realidad aumentada se perfila como un recurso con potencial para enriquecer la enseñanza universitaria, siempre que su aplicación esté

acompañada de planificación didáctica, capacitación docente y acceso adecuado a recursos tecnológicos (Ministerio de Educación del Perú, 2023; UNESCO, 2023).

A nivel regional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, junto con organismos multilaterales y estudios especializados, han señalado que la incorporación de tecnologías inmersivas en América Latina representa una oportunidad para reducir brechas en la calidad de la enseñanza, dinamizar los procesos pedagógicos y fortalecer metodologías centradas en el estudiante. No obstante, también se advierte que la eficacia de estas herramientas depende de factores como la conectividad, la formación docente, la integración curricular y la evaluación de resultados. En consecuencia, la realidad aumentada no debe entenderse únicamente como una innovación tecnológica, sino como una estrategia pedagógica que, bien implementada, puede favorecer una educación superior más interactiva, contextualizada y significativa (UNESCO, 2023; CEPAL, 2022; Montenegro-Rueda et al., 2022).

Diversos estudios internacionales respaldan esta perspectiva al evidenciar que la realidad aumentada mejora la motivación, la comprensión conceptual, la participación activa y el rendimiento académico de los estudiantes. Las revisiones sistemáticas sobre su aplicación educativa coinciden en que esta tecnología resulta especialmente útil cuando los contenidos requieren observación espacial, manipulación virtual o conexión entre teoría y práctica. Del mismo modo, en educación superior se ha identificado que la realidad aumentada favorece actitudes positivas hacia el aprendizaje, incrementa el interés por las actividades académicas y facilita entornos más dinámicos de construcción del conocimiento (Akçayır & Akçayır, 2017; Bacca et al., 2014; Sáez-López et al., 2020; Rianti et al., 2020).

En el ámbito del aprendizaje significativo, la teoría de Ausubel sostiene que el aprendizaje ocurre de manera más sólida cuando los nuevos contenidos se relacionan de forma sustantiva con los conocimientos previos del estudiante. Desde esta perspectiva, la realidad

aumentada posee un valor didáctico relevante, ya que hace visible lo abstracto, contextualiza la información y permite experiencias interactivas que favorecen la comprensión profunda y la retención del conocimiento. En consecuencia, su aplicación en la enseñanza universitaria puede fortalecer procesos de comprensión conceptual, permanencia del aprendizaje y transferencia a situaciones prácticas, especialmente cuando se articula con objetivos curriculares y estrategias metodológicas activas (Ausubel, 2002; Moreira, 2012).

Por ello, la presente investigación asume que la realidad aumentada constituye una herramienta pedagógica con capacidad para influir de manera positiva en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios. Su valor no radica solo en la novedad tecnológica, sino en su potencial para promover una experiencia educativa más visual, interactiva y contextualizada, donde el estudiante participa activamente en la construcción de significados. En esta línea, resulta pertinente analizar sus dimensiones pedagógicas y su relación con los procesos de comprensión, retención y aplicación del conocimiento en la educación superior.

Dimensiones de la realidad aumentada

Dimensión 1: visualización interactiva

La visualización interactiva se refiere a la capacidad de la realidad aumentada para representar contenidos académicos mediante recursos visuales dinámicos que enriquecen la percepción del estudiante. Esta dimensión permite observar estructuras, procesos y fenómenos que suelen ser difíciles de comprender mediante metodologías tradicionales, facilitando una representación más concreta y comprensible del contenido (Bacca et al., 2014; Akçayır & Akçayır, 2017).

Indicadores:

- **Representación tridimensional de contenidos.**
- Integración de objetos virtuales con el entorno real.
- Visualización de procesos complejos.
- Observación ampliada de fenómenos académicos.

Dimensión 2: interactividad pedagógica

La interactividad pedagógica comprende el grado de participación activa que la realidad aumentada propicia en el estudiante durante el proceso de aprendizaje. Esta dimensión favorece la exploración, manipulación y experimentación, promoviendo una relación más directa entre el estudiante y el objeto de conocimiento, lo que fortalece su implicación cognitiva y motivacional (Sáez-López et al., 2020; Radianti et al., 2020).

Indicadores:

- Participación activa en las actividades
- Manipulación de recursos digitales
- Exploración autónoma de contenidos
- Retroalimentación inmediata durante la experiencia.

Dimensión 3: integración didáctica

La integración didáctica se refiere a la incorporación planificada de la realidad aumentada dentro de la enseñanza universitaria, en coherencia con los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares y las estrategias metodológicas del docente. Su efectividad pedagógica depende de que no sea utilizada de forma aislada o meramente nove-

dosa, sino como parte de una propuesta educativa estructurada (Cabe-ro-Almenara & Barroso-Osuna, 2016; Montenegro-Rueda et al., 2022).

Indicadores:

- Relación con los objetivos de aprendizaje.
- Uso planificado en la sesión de clase.
- Correspondencia con el contenido curricular.
- Vinculación con estrategias de evaluación.



Figura 1. La realidad aumentada y sus dimensiones principales
Nota: elaboración propia.

El aprendizaje significativo en la educación superior

El aprendizaje significativo representa el proceso mediante el cual los estudiantes integran nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas, estableciendo relaciones sustantivas que permiten comprender, interpretar y aplicar la información de manera duradera. Este tipo de aprendizaje se diferencia del aprendizaje memorístico en que implica una construcción activa del conocimiento, favoreciendo la comprensión profunda y la transferencia a distintos contextos académicos y profesionales. De acuerdo con Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos contenidos se vinculan de manera no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante.

En el contexto de la educación superior, el aprendizaje significativo constituye un elemento fundamental para la formación de competencias profesionales, ya que permite a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también aplicarlos en situaciones reales. Diversos estudios destacan que las metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje contribuyen a fortalecer este tipo de aprendizaje, promoviendo una comprensión más profunda y una mayor autonomía académica (Biggs, 2003; Entwistle, 2009). En este sentido, el aprendizaje significativo se vincula estrechamente con enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, que priorizan la reflexión, el análisis crítico y la construcción del conocimiento.

A nivel internacional, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2023), han señalado que el desarrollo de aprendizajes profundos y transferibles constituye una de las principales metas de los sistemas educativos contemporáneos. En un contexto marcado por la transformación digital y la sociedad del conocimiento, no basta con adquirir información, sino que resulta necesario desarrollar la capacidad de comprender, analizar y aplicar el conocimiento en distintos escenarios. En esta línea, el aprendizaje significativo se presenta como un enfoque clave para formar profesionales capaces de adaptarse a entornos cambiantes.

En el ámbito latinoamericano, diversos informes de la UNESCO y la CEPAL destacan que la calidad de la educación superior depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para promover aprendizajes relevantes, contextualizados y significativos. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, lo que limita el desarrollo de habilidades críticas y la aplicación del conocimiento (UNESCO, 2023; CEPAL, 2022). Así, se hace necesario promover estrategias pedagógicas innovadoras, como el uso de tecnologías inmersivas, que faciliten la construcción activa del aprendizaje.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023), ha enfatizado la importancia de fortalecer el aprendizaje significativo en la educación superior como parte de las políticas de mejora de la calidad educativa. Diversos estudios nacionales evidencian que los estudiantes que logran establecer conexiones entre los contenidos académicos y su realidad obtienen mejores resultados en términos de comprensión, retención y desempeño académico. No obstante, aún se identifican limitaciones en la implementación de metodologías activas y en el uso pedagógico de tecnologías, lo que evidencia la necesidad de fortalecer prácticas educativas.

Asimismo, investigaciones recientes señalan que el aprendizaje significativo se ve favorecido por entornos educativos que promueven la interacción, la participación y el uso de recursos didácticos innovadores. En este sentido, la integración de tecnologías como la realidad aumentada puede contribuir a mejorar la comprensión de contenidos, facilitar la visualización de conceptos abstractos y promover una mayor implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Moreira, 2012; Biggs, 2003). De esta manera, el aprendizaje significativo no solo depende del contenido, sino también de la forma en que este es presentado y mediado pedagógicamente.

Dimensiones del aprendizaje significativo

Dimensión 1: comprensión conceptual

La comprensión conceptual se refiere a la capacidad del estudiante para interpretar, relacionar y explicar los contenidos académicos de manera profunda, estableciendo conexiones entre los conocimientos nuevos y los previamente adquiridos. Esta dimensión constituye la base del aprendizaje significativo, ya que permite construir estructuras cognitivas organizadas y coherentes (Ausubel, 2002; Moreira, 2012).

Indicadores:

- Comprensión de conceptos clave.
- Relación entre conocimientos previos y nuevos.
- Explicación clara de contenidos.
- Interpretación de información académica.

Dimensión 2: retención del aprendizaje

La retención del aprendizaje implica la permanencia del conocimiento en la memoria a largo plazo y su recuperación en distintos contextos. Estudios recientes evidencian que experiencias educativas interactivas, como la realidad aumentada, fortalecen la retención al promover comprensión profunda y aprendizaje activo (Radianti et al., 2020; Sáez-López et al., 2020; Li et al., 2025).

Indicadores:

- Recordación de contenidos aprendidos.
- Permanencia del conocimiento en el tiempo.
- Reconocimiento de información relevante.
- Recuperación comprensiva del aprendizaje.

Dimensión 3: aplicación del conocimiento

La aplicación del conocimiento se refiere a la capacidad del estudiante para transferir lo aprendido a nuevas situaciones, resolver problemas y vincular la teoría con la práctica. Esta dimensión representa el nivel más alto del aprendizaje significativo, ya que implica el uso funcional del conocimiento en contextos reales (OECD, 2023).

Indicadores:

- Aplicación de conceptos en casos prácticos.
- Resolución de problemas académicos.
- Transferencia del aprendizaje a nuevos contextos.
- Relación entre teoría y práctica profesional.



Figura 2. El aprendizaje significativo en la educación superior y sus dimensiones principales
Nota: elaboración propia.

Influencia de la realidad aumentada en el aprendizaje significativo

La realidad aumentada ejerce una influencia directa y significativa en el aprendizaje significativo, al mediar variables como la visualización interactiva, la interactividad pedagógica y la integración didáctica en el proceso educativo. Diversos estudios coinciden en que el uso de esta tecnología favorece la comprensión conceptual, la retención del conocimiento y la aplicación práctica de los contenidos, debido a su capacidad para representar información abstracta de manera visual y contextualizada (Radianti et al., 2020; Li et al., 2025). Asimismo, la interacción activa que promueve permite al estudiante asumir un rol protagónico en la construcción del conocimiento, fortaleciendo procesos cognitivos superiores.

En el contexto de la educación superior, distintas investigaciones recientes aportan evidencia empírica que respalda esta relación. En un estudio de revisión sistemática, Radianti et al. (2020), concluyeron que las tecnologías inmersivas, incluida la realidad aumentada, mejoran significativamente los resultados de aprendizaje, especialmente en la comprensión de conceptos complejos y en la participación del estudiante. Del mismo modo, investigaciones recientes evidencian que la realidad aumentada contribuye a mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico en estudiantes universitarios (Heydemans, 2024).

De manera complementaria, Sáez-López et al. (2020), en una investigación aplicada en educación superior, determinaron que la implementación de realidad aumentada incrementa la participación activa, la motivación y la comprensión conceptual. Asimismo, estudios más recientes destacan que esta tecnología mejora la retención del conocimiento y la transferencia del aprendizaje cuando se integra mediante estrategias pedagógicas adecuadas (Zekeik, 2025; Zufahmi, 2025).

Por su parte, Montenegro-Rueda et al. (2022), encontraron que la realidad aumentada favorece el desarrollo de competencias cognitivas y mejora la capacidad de los estudiantes para relacionar la teoría con la práctica. En la misma línea, investigaciones recientes evidencian que el aprendizaje mediado por realidad aumentada fortalece la interacción, la colaboración y la construcción activa del conocimiento en entornos universitarios (Upadhyay, 2024).

Asimismo, Li et al. (2025), mediante un meta-análisis reciente, evidenciaron que la realidad aumentada tiene un efecto positivo moderado en el aprendizaje en educación superior, especialmente en la retención del conocimiento, la comprensión profunda y la transferencia del aprendizaje. Este hallazgo refuerza la idea de que la integración de tecnologías inmersivas contribuye a mejorar la calidad del proceso educativo, siempre que se utilicen bajo un enfoque pedagógico adecuado.

En conjunto, estos estudios recientes confirman que la realidad aumentada no solo influye en el aprendizaje significativo, sino que también constituye un recurso clave para fortalecer la calidad educativa en la educación superior. Su capacidad para generar experiencias interactivas, visuales y contextualizadas permite superar las limitaciones de las metodologías tradicionales, favoreciendo un aprendizaje más profundo, duradero y aplicable en contextos reales.

Ventajas de la realidad aumentada en el proceso educativo

El uso de la realidad aumentada en la educación superior representa una estrategia innovadora para mejorar la calidad del aprendizaje y promover el desarrollo integral del estudiante. Diversas investigaciones evidencian que su aplicación incrementa la motivación, la participación activa y el rendimiento académico, al generar entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos (Radianti et al., 2020; Li et al., 2025). Asimismo, esta tecnología permite representar fenómenos complejos de manera visual, facilitando la comprensión de contenidos abstractos y mejorando la experiencia educativa.

En el contexto educativo, la realidad aumentada contribuye a fortalecer el aprendizaje significativo al promover la interacción directa con los contenidos. Estudios recientes evidencian que las tecnologías inmersivas incrementan la retención del aprendizaje, la comprensión conceptual y la transferencia del conocimiento en distintos niveles educativos (Zekeik, 2025; Zufahmi, 2025).

A nivel internacional, investigaciones recientes señalan que la integración de realidad aumentada y realidad virtual en la educación superior contribuye a mejorar la comprensión conceptual, la participación y el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (Balalle, 2025; Maulidah, 2025).

Asimismo, estudios contemporáneos evidencian que la realidad aumentada mejora el aprendizaje colaborativo, favoreciendo la interacción entre estudiantes y el desarrollo de habilidades sociales y académicas en entornos universitarios (Upadhyay, 2024).

En América Latina y otros contextos educativos, la evidencia empírica demuestra que la incorporación de tecnologías inmersivas contribuye a mejorar la calidad educativa, reducir brechas de aprendizaje y fortalecer metodologías centradas en el estudiante. En este sentido, la realidad aumentada se posiciona como una herramienta clave para innovar la enseñanza universitaria, siempre que su implementación esté acompañada de formación docente y una adecuada integración pedagógica.

Por ello, la presente investigación enfatiza la importancia de integrar la realidad aumentada en la enseñanza universitaria como una estrategia pedagógica innovadora que contribuya al fortalecimiento del aprendizaje significativo. Su adecuada implementación puede mejorar la calidad educativa, promover la participación activa y facilitar la construcción de conocimientos relevantes en el contexto académico y profesional.

Metodología

La investigación se desarrolló como un estudio básico, empleando un diseño no experimental con enfoque cuantitativo, de tipo correlacional causal y corte transversal. Este diseño permitió analizar la relación entre la aplicación de la realidad aumentada y el aprendizaje significativo sin manipular las variables, obteniendo información en un único momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

La recolección de datos se efectuó mediante dos cuestionarios estructurados con escala tipo Likert de cinco alternativas.

- El primer instrumento, referido a la realidad aumentada, constó de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: visualización interactiva, interactividad pedagógica e integración didáctica.
- El segundo instrumento, sobre aprendizaje significativo, incluyó 20 ítems, organizados en tres dimensiones: comprensión conceptual, retención del aprendizaje y aplicación del conocimiento.

Ambos instrumentos fueron validados por tres especialistas en educación superior y metodología de la investigación, quienes verificaron la coherencia, pertinencia y claridad de los ítems. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes, evidenciándose una alta confiabilidad, con un alfa de Cronbach de $\alpha = 0.901$ para la variable realidad aumentada y $\alpha = 0.915$ para el aprendizaje significativo, valores que indican una consistencia interna satisfactoria (George & Mallery, 2020).

La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes de educación superior de una institución universitaria de la ciudad de Chimbote, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disponibilidad de los participantes.

Los datos se procesaron utilizando el programa SPSS versión 27. Se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, la cual indicó una distribución no normal de los datos ($p < 0.05$). En consecuencia, se utilizó la prueba Rho de Spearman para determinar el grado de correlación entre la realidad aumentada y el aprendizaje significativo. Asimismo, el análisis se complementó con la revisión documental de investigaciones recientes, artículos científicos y reportes académicos relacionados con el uso de tecnologías inmersivas en la educación superior y su impacto en el aprendizaje (Radianti et al., 2020; Li et al., 2025; Montenegro-Rueda et al., 2022; UNESCO, 2023).

Resultados

Tabla 1.

Grado de correlación entre realidad aumentada y aprendizaje significativo

CRITERIO	Aprendizaje significativo		
	Coefficiente Rho de Spearman	gl	Sig.
Realidad aumentada	0.812	60	0.000
Visualización interactiva	0.785	60	0.000
Interactividad pedagógica	0.764	60	0.000
Integración didáctica	0.738	60	0.000

Nota: elaboración propia. SPSS V. 27

La Tabla 1 muestra una correlación positiva, alta y significativa entre la realidad aumentada y el aprendizaje significativo ($Rho = 0.812$; $p = 0.000$), lo que evidencia que el uso de esta tecnología influye directamente en la mejora del proceso de aprendizaje en estudiantes de educación superior.

Asimismo, las dimensiones de la realidad aumentada presentan correlaciones significativas con el aprendizaje significativo: visualización interactiva ($Rho = 0.785$), interactividad pedagógica ($Rho = 0.764$) e integración didáctica ($Rho = 0.738$). Estos resultados indican que la capacidad de representar contenidos de forma visual, la participación activa del estudiante y la adecuada incorporación pedagógica de la tecnología fortalecen la comprensión, la retención y la aplicación del conocimiento.

Estos hallazgos se alinean con estudios recientes como los de Radianti et al. (2020) y Li et al. (2025), quienes sostienen que las tecnologías inmersivas, como la realidad aumentada, mejoran significativamente la calidad del aprendizaje al favorecer experiencias educativas más interactivas y significativas. Asimismo, Sáez-López et al. (2020), evidencian que el uso de realidad aumentada incrementa la motivación y la participación activa del estudiante, factores clave en el aprendizaje significativo.

Tabla 2.
Nivel de influencia de la realidad aumentada sobre el aprendizaje significativo

CRITERIO	M.	Aprendizaje significativo			
		R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar
Realidad aumentada	0.815	0.793	0.629	0.621	4.212
Visualización interactiva	0.781	0.755	0.570	0.563	4.384
Interactividad pedagógica	0.752	0.722	0.521	0.514	4.518
Integración didáctica	0.729	0.689	0.474	0.468	4.605

Nota: elaboración propia. SPSS V. 27

La Tabla 2 evidencia que la realidad aumentada explica el 66.4 % de la variabilidad del aprendizaje significativo ($R^2 = 0.664$), lo que demuestra un alto nivel de influencia en el proceso educativo. Este resultado confirma que la incorporación de tecnologías inmersivas constituye un factor determinante en la mejora de la calidad del aprendizaje en la educación superior.

En cuanto a sus dimensiones, la visualización interactiva presenta la mayor capacidad explicativa ($R^2 = 0.610$), seguida de la interactividad pedagógica ($R^2 = 0.565$) y la integración didáctica ($R^2 = 0.531$). Estos hallazgos indican que la representación visual de los contenidos, la participación activa del estudiante y la adecuada planificación del uso de la tecnología favorecen significativamente la comprensión profunda, la retención y la aplicación del conocimiento.

Los resultados obtenidos son consistentes con estudios recientes que evidencian el impacto positivo de la realidad aumentada en el aprendizaje. En este sentido, Radianti et al. (2020), señalan que las tecnologías inmersivas potencian la retención del conocimiento y el rendimiento académico, mientras que Li et al. (2025), destacan su influencia en la comprensión conceptual y la transferencia del aprendizaje. Asimismo, Montenegro-Rueda et al. (2022) enfatizan que la efectividad de estas herramientas depende de su adecuada integración pedagógica.

A nivel internacional, organismos como la UNESCO (2023), resaltan la importancia de incorporar tecnologías digitales en la educación superior para fortalecer el desarrollo de competencias del siglo XXI. En este contexto, los resultados del presente estudio confirman que la realidad aumentada constituye una herramienta pedagógica eficaz para potenciar el aprendizaje significativo, especialmente cuando su implementación responde a criterios didácticos y se orienta a un enfoque centrado en el estudiante.

Conclusiones

En primer lugar, los resultados confirman que la realidad aumentada ejerce una influencia positiva y significativa en el aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior, cumpliendo el objetivo general de la investigación. Las dimensiones de visualización interactiva, interactividad pedagógica e integración didáctica evidenciaron altos niveles de asociación, lo que demuestra que el uso de entornos tecnológicos inmersivos favorece la comprensión, la retención y la aplicación del conocimiento.

Asimismo, el estudio evidencia que la realidad aumentada no solo impacta en la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino que también fortalece procesos clave como la motivación, la participación activa y la autonomía del estudiante, elementos esenciales para la construcción de aprendizajes significativos. En particular, la visualización interactiva se posiciona como la dimensión más influyente, al facilitar la representación de contenidos complejos y promover una experiencia de aprendizaje más dinámica y contextualizada.

Finalmente, la investigación resalta la necesidad de que las instituciones de educación superior incorporen la realidad aumentada de manera planificada y pedagógicamente estructurada, promoviendo metodologías activas centradas en el estudiante. En el contexto actual de transformación digital, se recomienda implementar estrategias de innovación educativa alineadas con los lineamientos de organismos internacionales como la UNESCO (2023), orientadas al desarrollo de competencias digitales y al fortalecimiento del aprendizaje significativo. Estas acciones contribuirán a mejorar la calidad educativa, fomentar la innovación pedagógica y responder a las demandas del siglo XXI.

Referencias

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355–385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5029>
- Balalle, H. (2025). *Virtual and augmented reality in higher education*. Springer.
- Cabero-Almenara, J., & Barroso-Osuna, J. (2016). The educational possibilities of augmented reality. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 44–50. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.1.140>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La transformación digital en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades para sociedades más productivas e inclusivas*. <https://www.cepal.org/es>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Heydemans, C. (2024). Augmented reality in education: A systematic review. *International Journal of Modern Education*, 7(26), 269–282.

- Li, G., Luo, H., Chen, D., Wang, P., Yin, X., & Zhang, J. (2025). Augmented reality in higher education: A systematic review and meta-analysis of the literature from 2000 to 2023. *Education Sciences*, 15(6).
- Maulidah, G. (2025). Integration of AR and VR in education. <https://journal.sinergi.or.id>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Integración de tecnologías digitales en la educación superior*. <https://www.gob.pe/minedu>
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Morales-Núñez, L., & López-Meneses, E. (2022). Realidad aumentada en la educación superior. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (23), 7–36.
- Moreira, M. A. (2012). *¿Qué es el aprendizaje significativo?* Instituto de Física, Universidad Federal de Rio Grande do Sul.
- OECD. (2023). *Artificial intelligence and the future of education*. OECD Publishing.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Sáez-López, J. M., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & Gómez-Carrasco, C. J. (2020). Augmented reality in higher education: An evaluation program in initial teacher training. *Education Sciences*, 10(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245588>
- UNESCO. (2023). *Generative AI and the future of education*. UNESCO.
- UNESCO, CEPAL, & UNICEF. (2022). *Education in Latin America and the Caribbean*. UNESCO.
- Upadhyay, B. (2024). Collaborative augmented reality in higher education. <https://www.sciencedirect.com>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- 182
CAPITULO 7
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of artificial intelligence in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zekeik, H. (2025). Augmented reality and virtual reality in education: A systematic review. <https://www.ejmste.com>
- Zufahmi, Z. (2025). Augmented reality in science learning: A systematic review. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 11(1), 274-291.

Freddy Bendezu Yquiapaza

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3565-6195>

freddybendez@gmail.com

Contador público colegiado. Estudiante de maestría en ciencias de la Educación en
Docencia e Investigación

Plasencia Latour José Elías

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5656-5276>

jplasencial@uladech.edu.pe

Doctor en Educación y en Tecnologías de la Información y Comunicaciones

Carla Cristina Tamayo Ly

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4564-4681>

ctamayol@uladech.edu.pe

Magister en Educación, docencia, currículo e investigación.

Sifuentes Bendezu Jhoselyn Milagro

Universidad Nacional del Santa | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3992-4150>

jhoselyn.sifuentes.bendezu@gmail.com

Licenciada En Educacion; Especialidad: Historia, Geografía Y Ciencias Sociales.

Gladys Cumpa Soplapuco

Universidad Nacional del Santa | Chimbote | Perú

<https://orcid.org/0009-0003-9478-9566>

2024701108@uns.edu.pe

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Estudiante de maestría en ciencias de la
Educación en Docencia e Investigación.

Augmented Reality Application in University Teaching and Its Effect on Meaningful Learning

Abstract

This study aimed to determine the influence of augmented reality on meaningful learning among higher education students at a university institution in Chimbote, Peru. Basic research was conducted with a quantitative approach, a non-experimental, correlational-causal, and cross-sectional design. The sample consisted of 60 students, to whom two Likert-type questionnaires validated by experts and with high reliability were administered ($\alpha = 0.901$ for augmented reality and $\alpha = 0.915$ for meaningful learning). The results, analyzed using Spearman's Rho test, showed a positive and significant correlation between augmented reality and meaningful learning ($r = 0.812$; $p < 0.001$). Likewise, the dimensions of interactive visualization ($r = 0.785$), pedagogical interactivity ($r = 0.764$), and didactic integration ($r = 0.738$) showed a direct impact on learning, together explaining 66.4% of its variability. It is concluded that the incorporation of augmented reality enhances comprehension, retention, and knowledge application by promoting more dynamic, interactive, and contextualized learning experiences. The study highlights the need to integrate immersive technologies through planned pedagogical strategies that contribute to improving educational quality and strengthening meaningful learning in higher education.

Keywords: Augmented reality; meaningful learning; higher education; immersive technologies; educational innovation.

Aplicação de Realidade Aumentada no Ensino Universitário e seu Efeito na Aprendizagem Significativa

Resumo

O estudo teve como objetivo determinar a influência da realidade aumentada na aprendizagem significativa de estudantes do ensino superior em uma instituição universitária de Chimbote, Peru. Desenvolveu-se uma pesquisa básica com abordagem quantitativa, delineamento não experimental, correlacional-causal e de corte transversal. A amostra foi composta por 60 estudantes, aos quais foram aplicados dois questionários do tipo Likert validados por especialistas e com alta confiabilidade ($\alpha = 0,901$ para realidade aumentada e $\alpha = 0,915$ para aprendizagem significativa). Os resultados, analisados por meio do teste Rho de Spearman, evidenciaram uma correlação positiva e significativa entre a realidade aumentada e a aprendizagem significativa ($r = 0,812$; $p < 0,001$). Da mesma forma, as dimensões de visualização interativa ($r = 0,785$), interatividade pedagógica ($r = 0,764$) e integração didática ($r = 0,738$) mostraram uma incidência direta na aprendizagem, explicando conjuntamente 66,4% da sua variabilidade. Conclui-se que a incorporação da realidade aumentada favorece a compreensão, a retenção e a aplicação do conhecimento, ao promover experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. O estudo evidencia a necessidade de integrar tecnologias imersivas por meio de estratégias pedagógicas planejadas que contribuam para melhorar a qualidade educativa e fortalecer a aprendizagem significativa no ensino superior.

Palavras-chave: Realidade aumentada; aprendizagem significativa; ensino superior; tecnologias imersivas; inovação educacional.

Capítulo 8

Del pensamiento concreto al formal: una tríada pedagógica entre Ciencia, Lenguaje y Tecnología para la equidad cognitiva en el bachillerato

Víctor Alfonso Crispín Castrejón, Diego Armando Vázquez Macías

Crispín Castrejón, V. A., & Vázquez Macías, D. A. (2026). Del pensamiento concreto al formal: una tríada pedagógica entre Ciencia, Lenguaje y Tecnología para la equidad cognitiva en el bachillerato. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 187-202). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c919>



08

Del pensamiento concreto al formal: una tríada pedagógica entre Ciencia, Lenguaje y Tecnología para la equidad cognitiva en el bachillerato

Resumen

Este capítulo examina la problemática del desarrollo cognitivo en el Nivel Medio Superior (NMS) de la Universidad de Guadalajara, centrándose en el desafío que representa la transición del pensamiento concreto al formal. El texto sitúa el análisis en el contexto de las preparatorias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, contrastando los objetivos del Bachillerato General por Competencias (BGC) con la realidad de los indicadores de evaluaciones estandarizadas como PISA y PLANEA. A través de un diagnóstico fundamentado en el test de Lawson, se describe la predominancia del razonamiento empírico-inductivo en el estudiantado y las barreras cognitivas que esto impone en el aprendizaje de disciplinas científicas como la Física. El contenido detalla una propuesta de intervención basada en una tríada pedagógica transversal que vincula la ciencia, el lenguaje y la tecnología. Se describe el papel del bilingüismo (inglés) como un potenciador de las funciones ejecutivas y mecanismo de equidad cognitiva en entornos desfavorecidos. Asimismo, se explora la integración de la Inteligencia Artificial y el seguimiento ocular (*eye-tracking*) como herramientas para el aprendizaje adaptativo y la mediación docente personalizada. Finalmente, el capítulo aborda la necesidad de migrar de un modelo educativo centrado en la cobertura de contenidos hacia uno orientado al fortalecimiento de los procesos de pensamiento hipotético-deductivo, planteando esta transición como un imperativo ético para la formación integral del estudiante.

Palabras clave: Pensamiento Formal; Razonamiento; Bilingüismo; Inteligencia Artificial; Bachillerato.

Introducción: el desafío del desarrollo cognitivo en el bachillerato. Etapa crítica para el pensamiento formal

El nivel medio superior (NMS), que comprende a jóvenes de entre 14 y 18 años, representa un periodo crucial para el desarrollo madurativo y cognitivo, debido a que durante esta etapa se debería consolidar el pensamiento formal (Keating, 2013; Kryjevskaja et al., 2021; Piaget, 1991). Esto significa que los estudiantes deberían ser capaces de trascender de un pensamiento concreto, en que es necesaria la observación y manipulación directa de las variables, fenómenos u objetos (Resbiantoro et al., 2022), hacia uno formal, con el que se logra llevar a cabo inferencias de conclusiones abstractas para generar hipótesis, planificar y contrastar información sin necesidad de una manipulación física (Effendy et al., 2018), sino meramente mental. Este tipo de razonamiento constituye el núcleo del pensamiento formal y es el soporte medular para que los alumnos logren aprehender conceptos complejos e intangibles, tales como los fenómenos físicos y/o matemáticos que se presentan durante el proceso de su formación en el NMS.

El contexto regional y el conflicto entre contenidos y procesos cognitivos

A pesar de la relevancia biológica y pedagógica de esta etapa, la realidad educativa en México muestra un rezago significativo. Evaluaciones estandarizadas como PISA y PLANEA revelan niveles insuficientes en el desarrollo de los procesos cognitivos. Por ejemplo, a nivel nacional, los resultados de PISA sitúan a los estudiantes mexicanos por debajo del promedio de la OCDE; de hecho, solo el 1% de los alumnos alcanza niveles de competencia altos, mientras que un 35% no logra el nivel mínimo (OCDE, 2022).

Esta problemática se refleja particularmente en las preparatorias públicas de la Universidad de Guadalajara (UdeG) dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, puesto que el bajo desempeño se traduce en altos índices de reprobación en unidades de aprendizaje críticas

como física y matemáticas (Crispín Castrejón, 2024a), evidenciando que los estudiantes enfrentan barreras estructurales para acceder al pensamiento lógico-matemático que los propios planes y programas curriculares de las preparatorias exigen.

En este sentido, uno de los principales obstáculos identificados es la tensión entre las exigencias institucionales y las necesidades cognitivas del alumno. Es decir, la enseñanza actual en las preparatorias de la UdeG tiende a priorizar la cobertura exhaustiva de contenidos temáticos, dejando de lado el fortalecimiento de los procesos de pensamiento subyacentes. Esta dinámica contradice el propósito original del Bachillerato General por Competencias (BGC), el cual fue diseñado bajo un enfoque integral que buscaba el aprendizaje significativo en oposición a la mera acumulación de conocimientos (SEMS, 2024). Sin embargo, en la implementación de este modelo parece haberse llevado al extremo la primacía de lo concreto y lo procedimental sobre lo abstracto.

Lo anterior resulta en una brecha donde se busca la adquisición de conocimientos de forma aislada, sin considerar las estructuras de pensamiento necesarias para el aprendizaje de disciplinas científicas. En otras palabras, si lo que se busca es la consolidación del pensamiento formal, la enseñanza no debe enfocarse solo en la cobertura de contenidos, sino en identificar y promover los procesos de razonamiento que permitan al estudiante generar hipótesis, planificar y contrastar información.

Ante este panorama, el fortalecimiento y promoción del pensamiento formal no pueden ser responsabilidad de una sola asignatura o unidad de aprendizaje, sino el resultado de una integración curricular estratégica y transversal. Para ello, se propone una tríada pedagógica que surge de los resultados de investigaciones realizadas en el NMS, en la que se vincule la ciencia, el lenguaje, y la tecnología. Por ejemplo, en donde la física actúe como el campo experimental ideal para transitar del pensamiento concreto al formal mediante el análisis de variables; el bilingüismo –en particular el idioma inglés– que funcione como un potenciador del razonamiento que mitigue las desventajas socioeconó-

micas presentes en las escuelas públicas; y la inteligencia artificial, que se integre como la herramienta tecnológica clave para personalizar el aprendizaje, permitiendo superar las barreras tradicionales de la enseñanza de las ciencias en grupos numerosos.

Esta articulación pedagógica no sólo busca cumplir con el perfil de egreso institucional de las preparatorias de la UdeG –en donde el pensamiento formal es clave–, sino que también sirva para preparar al estudiante para los desafíos del siglo XXI mediante una formación holística que vincule el lenguaje, la ciencia y la tecnología.

El diagnóstico: ¿Dónde estamos actualmente?

Los hallazgos derivados de las investigaciones realizadas en diversas preparatorias de la Universidad de Guadalajara revelan un panorama cognitivo crítico: la mayoría de los estudiantes evaluados (336 de una muestra de 351) operan predominantemente en un nivel de razonamiento empírico-inductivo (Crispin Castrejon, 2023). De acuerdo con los parámetros del test de Lawson, este estado se caracteriza por un pensamiento anclado en lo concreto, donde el alumno depende de la observación directa y de objetos tangibles para procesar la información. Si bien estos jóvenes son capaces de realizar experimentos mentales simples, manifiestan serias dificultades al intentar formular o probar hipótesis que no son inmediatamente observables, lo que limita su capacidad de abstracción frente a problemas complejos.

Este techo cognitivo impone barreras específicas en asignaturas de alta demanda conceptual, como la física, cuyas limitaciones principales que se han encontrado son la gestión de variables y la dificultad con lo intangible (Crispín Castrejón, 2024b). En cuanto a la primera, los estudiantes en este nivel logran identificar datos básicos (como distancia o tiempo en problemas de cinemática), pero suelen omitir factores abstractos o de segundo orden, como la resistencia del aire, las variaciones de aceleración o la importancia de las conversiones de unidades. Con respecto a la segunda, existe un rezago notable en áreas

que requieren pensamiento proporcional, probabilístico y el control de variables referencia. Esto impide que el alumno comprenda fenómenos que no pueden experimentarse de forma directa o sencilla, como las interacciones electromagnéticas o la mecánica de fluidos a nivel teórico.

Ahora bien, como se ha referido con anterioridad, es posible identificar que una de las causas raíz de que los estudiantes se encuentren con estas limitaciones radica en que el sistema educativo actual prioriza la cobertura de contenidos temáticos por encima del desarrollo de procesos cognitivos, las cuales no necesariamente tienen que ver con el docente, sino con las exigencias institucionales, la carga administrativa y el elevado volumen de alumnos por aula en el bachillerato público. Esta dinámica relega a un segundo plano el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento formal, transformando la enseñanza en un ejercicio de memorización y repetición, en lugar de una plataforma para el razonamiento crítico.

Si objetivo ideal del bachillerato es que los estudiantes logren desarrollar un pensamiento formal, el guiarlos activamente hacia un razonamiento hipotético-deductivo permitiría a los alumnos validar hipótesis basadas tanto en fenómenos observados como en constructos teóricos no observados, otorgándoles la autonomía mental necesaria para resolver problemas nuevos y complejos ya no únicamente dentro del aula, sino también fuera de ésta, rompiendo el estancamiento del pensamiento concreto.

Este escenario justifica la integración de herramientas transversales, como el bilingüismo y la inteligencia artificial, no como complementos opcionales, sino como catalizadores necesarios para superar las limitaciones cognitivas actuales.

El bilingüismo como potenciador cognitivo

Las investigaciones realizadas con estudiantes de bachillerato en la Zona Metropolitana de Guadalajara aportan evidencia robusta so-

bre la relación positiva y estadísticamente significativa entre el dominio del inglés y la capacidad de razonamiento general (Crispín-Castrejón, 2025). Un estudio comparativo que aplicó la Batería de Pruebas de Razonamiento (BPR) entre estudiantes con un nivel intermedio (B2) y aquellos con un nivel básico (A2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua (MCERL) reveló una brecha notable en el desempeño cognitivo: mientras que el grupo con mayor competencia lingüística obtuvo un promedio de razonamiento de 94.85, el grupo de nivel bajo alcanzó apenas los 83.05 puntos.

Esta diferencia, respaldada por un valor de significancia de $p = 0.005$, demuestra que el dominio de un segundo idioma está estrechamente asociado con un mejor desempeño en pruebas de razonamiento abstracto, verbal y numérico, sugiriendo que la competencia bilingüe expande las capacidades analíticas del alumno, fomentando la metacognición (Crispín-Castrejón, 2025), ya que obliga al estudiante a reflexionar sobre la estructura misma del lenguaje, permitiéndole formular argumentos más sólidos y estructurados.

Además, uno de los hallazgos más relevantes para nuestros contextos, es que el bilingüismo puede actuar como un mecanismo compensatorio que mitiga las desventajas asociadas a entornos socioeconómicos desfavorecidos. Es decir, que los estudiantes de entornos marginados que desarrollan competencias bilingües suelen mostrar un mejor desempeño en tareas ejecutivas (como la memoria de trabajo o la flexibilidad cognitiva) y de razonamiento no verbal que sus pares monolingües en situaciones similares (Calvo & Bialystok, 2014; Crispín-Castrejón, 2025; Engel de Abreu et al., 2012; Yang et al., 2011). De este modo, promover el aprendizaje intensivo del inglés en las preparatorias públicas no es sólo una meta académica, sino una estrategia para fomentar una equidad cognitiva. Es decir, que más allá de la adquisición de conocimientos, se promueva el fortalecimiento de los procesos cognitivos que permitan el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes.

No obstante, pese a estos beneficios, persiste una desvinculación entre la enseñanza de idiomas y el resto de las áreas del conocimiento en el NMS. El bilingüismo no debe ser visto como un compartimento aislado, sino como un eje transversal que abona a la asimilación de conceptos en las ciencias experimentales. Al fortalecer las estructuras mentales a través del lenguaje, el estudiante adquiere más y mejores herramientas para enfrentar el rigor lógico que exige la Física, cerrando la brecha entre el pensamiento concreto y la abstracción científica.

El uso de las tecnologías como puente hacia el pensamiento formal

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en el aula del NMS surge como una respuesta innovadora para superar los obstáculos que se presentan para el desarrollo del razonamiento que resulte en la consolidación del pensamiento formal. Más allá de funcionar como una herramienta de consulta, la IA permite diseñar entornos de aprendizaje que atienden y promueven específicamente los procesos cognitivos subyacentes al pensamiento complejo (Küchemann, Steinert, et al., 2023). Por ejemplo, si se toman de base marcos pedagógicos como la Taxonomía de Marzano y Kendall, la IA pudiera facilitar el tránsito desde el recuerdo y la comprensión básica hasta el análisis profundo y la utilización del conocimiento en contextos científicos, puesto que al personalizarse al nivel cognitivo del estudiante sería posible crear tareas que se ajustan a su nivel de razonamiento actual —partiendo de su estado empírico-inductivo— para guiarlo gradualmente hacia estructuras mentales más abstractas.

En este sentido, una propuesta desarrollada por la Universidad Ludwig Maximilian de Múnich (LMU-Munich) destaca la implementación de interfaces especializadas como LEAP (Learn Physics with AI). Basada en la arquitectura de ChatGPT, LEAP permite a los docentes de física generar tareas intuitivas y accesibles que se adaptan al nivel cognitivo de los estudiantes (Küchemann, Steinert, et al., 2023). Además, es importante referir que esta herramienta optimiza el tiem-

po del profesor al eliminar la necesidad de conocimientos avanzados en programación, lo que le permite enfocarse en su rol de mediador cognitivo y diseñador de experiencias de aprendizaje significativas.

Otra herramienta que puede brindar un apoyo para la creación de este puente hacia el pensamiento formal es el uso estratégico del seguimiento ocular (*eye-tracking*) (Becker et al., 2020). Esta tecnología permite a los investigadores —en un primer momento— identificar en el estudiante los focos de atención ante una tarea, siendo crucial para determinar con exactitud en qué elementos de esa tarea se centra el interés del alumno y en qué puntos se produce una pérdida de atención o confusión (Becker et al., 2020; Küchemann, Ubben, et al., 2023); y —en un segundo momento— permitirían a los docentes ajustar las instrucciones en tiempo real, pues estos datos apoyarían para refinar los *prompts* o instrucciones dadas a la IA (Küchemann, Steinert, et al., 2023), permitiendo que el docente ajuste su estrategia didáctica de acuerdo con los procesos de pensamiento que se pretenden desarrollar en ese momento específico.

Al integrar estas herramientas, se fomenta activamente el razonamiento hipotético-deductivo, debido a que el alumno ya no es un receptor pasivo de datos, sino que a partir de que la IA se adapta a su ritmo, el estudiante se ve obligado a contrastar sus conocimientos previos con nuevos supuestos y verificar sus efectos mediante la experimentación digital. Así, la tecnología se convierte en un aliado fundamental para transitar del pensamiento concreto al formal.

Conclusión: hacia el cierre de la brecha cognitiva

El análisis expuesto permite reafirmar que el estancamiento de los estudiantes en un nivel de razonamiento empírico-inductivo no debe considerarse un destino inevitable, sino un desafío pedagógico que demanda una intervención multidimensional. La evidencia presentada demuestra que tanto el dominio de un segundo idioma —como el inglés— y el uso estratégico de la IA no son fines en sí mismos, sino herramientas cognitivas que pueden actuar como el andamiaje necesario para facilitar la transición hacia el pensamiento formal, permitien-

do que el alumno trascienda la observación tangible para adentrarse en la abstracción científica.

Para que el bachillerato cumpla su función transformadora, sería necesario que las instituciones y los docentes asuman un compromiso activo en tres ejes fundamentales:

1. Romper los silos disciplinares (Transversalidad Real): el desarrollo cognitivo no ocurre en compartimentos estancos. Se requiere que los docentes de ciencias y de lenguas extranjeras colaboren sistemáticamente. El bilingüismo debe dejar de ser sólo una materia de comunicación para convertirse en un andamiaje para el razonamiento, aprovechando que el dominio de una segunda lengua fortalece este proceso.
2. Migrar del contenido al proceso: Es necesario que las autoridades educativas y los docentes resistan la presión institucional de simplemente “terminar el programa”. Se deben priorizar actividades que estimulen el pensamiento formal, como el control de variables, el pensamiento probabilístico y la formulación de hipótesis. Esto implica sustituir la memorización de fórmulas por el uso de simuladores y experimentación donde el alumno sea un agente activo en la validación de sus propios supuestos.
3. Adoptar la tecnología como aliada: No basta con la presencia de infraestructura tecnológica; se debe integrar la IA para personalizar la enseñanza según el nivel de razonamiento de cada estudiante. El llamado es a utilizar estas herramientas para cerrar la brecha cognitiva, especialmente en entornos desfavorecidos de la Zona Metropolitana de Guadalajara, donde el bilingüismo y la tecnología pueden actuar como potenciadores que nivelen las oportunidades de éxito académico.

Así, el objetivo final de esta propuesta no es que el estudiante apruebe un examen de física o inglés, sino dotarlo de la capacidad de

pensar críticamente. Si no se actúa con urgencia para elevar el razonamiento, el sistema educativo seguirá entregando egresados capaces de repetir información, pero incapaces de resolver los problemas complejos que el siglo XXI les demandará.

La formación integral, alineada con el perfil de egreso del SEMS de la UdeG, no es una meta administrativa: es un imperativo ético y cognitivo para garantizar que cada joven tenga la autonomía mental necesaria para transformar su realidad y la de su entorno.

Referencias

- Becker, S., Küchemann, S., Mukhametov, S., & Kuhn, P. J. (2020). Mobile eye-tracking for the diagnosis of learning difficulties in student experiments. Conference: EARLI SIG 27 virtual conference.
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Crispín Castrejón, V. A. (2023). Desarrollo del razonamiento científico en el aula de física con estudiantes de bachillerato de contextos marginados. *Boletín de la Universidad Khalel Dosmukhamedov Atyrau*, 1(68), 34–42. <https://doi.org/10.47649/vau.2023.v68.11.04>
- Crispín Castrejón, V. A. (2024a). *Diagnóstico del razonamiento científico en física de estudiantes de bachillerato del SEMS*. Sistema de Educación Media Superior.
- Crispín Castrejón, V. A. (2024b). The design of an instrument to assess cognitive levels of informal inferential reasoning in high school physics. *Boletín de la Universidad Khalel Dosmukhamedov Atyrau*.
- Crispín-Castrejón, V. A. (2025). Associations between English language proficiency and reasoning performance in high school education. En S. N. Idrisov, K. M. Utepkaliev, & G. K. Kaiyrgaliev, (eds.). *Modern innovations and artificial intelligence in science and education development. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 85th anniversary of Kh. Dosmukhamedov Atyrau University* (pp. 382–388). Kh. Dosmukhamedov Atyrau University Press; ASUPress.
- Effendy, S., Hartono, Y., & Ian, M. (2018). The ability of scientific reasoning and mastery of physics concept of state senior high school students in Palembang city. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 247, 504–509. <https://doi.org/10.2991/iset-18.2018.102>

- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological Science*, 23(11), 1364–1371. <https://doi.org/10.1177/0956797612443836>
- Keating, D. P. (2013). Cognitive and brain development. En R. M. Lerner, & L. Steinberg, (eds.). *Handbook of adolescent psychology: Second edition* (pp. 45–84). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch3>
- Kryjevskaia, M., Heron, P. R. L., & Heckler, A. F. (2021). Intuitive or rational? Students and experts need to be both. *Physics Today*, 74(8), 28–34. <https://doi.org/10.1063/PT.3.4813>
- Küchemann, S., Steinert, S., Revenga, N., Schweinberger, M., Dinc, Y., Avila, K. E., & Kuhn, J. (2023). Physics task development of prospective physics teachers using ChatGPT. *arXiv preprint*. <http://arxiv.org/abs/2304.10014>
- Küchemann, S., Ubben, M., Dzsotjan, D., Mukhametov, S., Weidner, C. A., Qerimi, L., Kuhn, J., Heusler, S., & Sherson, J. F. (2023). The impact of an interactive visualization and simulation tool on learning quantum physics: Results of an eye-tracking study. *arXiv preprint*. <http://arxiv.org/abs/2302.06286>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2022). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1991). *6 estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Resbiantoro, G., Setiani, R., & Dwikoranto. (2022). A review of misconception in physics: The diagnosis, causes, and remediation. *Journal of Turkish Science Education*, 19(2), 403–427. <https://doi.org/10.36681/tused.2022.128>
- SEMS. (2024). Conocimiento matemático I. Bachillerato general SEMS. En *Programa de asignatura* (pp. 1–15). Sistema de Educación Media Superior.

Yang, S., Yang, H., & Lust, B. (2011). Early childhood bilingualism leads to advances in executive attention: Dissociating culture and language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(3), 412–422. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000611>

Víctor Alfonso Crispín Castrejón

Universidad de Guadalajara | Zapopan | México

<https://orcid.org/0000-0001-8474-0783>

victor.crispin@academicos.udg.mx

vac.castrejon@gmail.com

Doctor en Cognición y Aprendizaje formado en distintas universidades como la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Colima y la Universidad Pedagógica Nacional, con experiencia internacional en la Université Lumière Lyon 2. Docente e investigador en la UdeG y candidato al Sistema Nacional de Investigadores.

Diego Armando Vázquez Macías

Universidad de Guadalajara | Zapopan | México

<https://orcid.org/0009-0008-0450-8238>

diego.vazquez2526@academicos.udg.mx

diego_vazquez@live.com.mx

Licenciado en Letras Hispánicas por la Universidad de Guadalajara, L1 (1er año de Licenciatura) en Etnología por la Université de Lille, Maestría en Estudios Filosóficos por la Universidad de Guadalajara.

From Concrete to Formal Thinking: A Pedagogical Triad of Science, Language, and Technology for Cognitive Equity in High School

Abstract

This book chapter examines the challenges of cognitive development in Senior High School students at the University of Guadalajara, focusing on the critical transition from concrete to formal operational thought. The analysis is situated within the context of public high schools in the Guadalajara Metropolitan Area, contrasting the objectives of the Competency-Based General Baccalaureate (BGC) with the reality of standardized performance indicators such as PISA and PLANEA. Drawing on a diagnostic assessment based on the Lawson Classroom Test of Scientific Reasoning, the text describes the predominance of empirical-inductive reasoning among the student body and the cognitive barriers this imposes on learning scientific disciplines such as Physics. The content details a pedagogical intervention proposal centered on a transversal triad that links science, language, and technology. It describes the role of bilingualism (English) as an enhancer of executive functions and a mechanism for cognitive equity in disadvantaged environments. Furthermore, it explores the integration of Artificial Intelligence and eye-tracking technology as tools for adaptive learning and personalized teaching mediation. Finally, the chapter addresses the necessity of shifting from an educational model focused on content coverage toward one oriented to the strengthening of hypothetical-deductive reasoning processes, framing this transition as an ethical imperative for the student's holistic formation.

Keywords: Formal Thinking; Reasoning; Bilingualism; Artificial Intelligence; High School.

Do Pensamento Concreto ao Formal: Uma Tríade Pedagógica entre Ciência, Linguagem e Tecnologia para a Equidade Cognitiva no Ensino Médio

Resumo

Este capítulo examina a problemática do desenvolvimento cognitivo no Nível Médio Superior (Nível Medio Superior, NMS) da Universidade de Guadalajara, focalizando

o desafio que representa a transição do pensamento concreto para o formal. O texto situa a análise no contexto das escolas públicas de ensino médio da Zona Metropolitana de Guadalajara, contrastando os objetivos do Bacharelado Geral por Competências (Bachillerato General por Competencias, BGC) com a realidade dos indicadores de avaliações padronizadas como o PISA e o PLANEA. Por meio de um diagnóstico fundamentado no teste de Lawson, descreve-se a predominância do raciocínio empírico-indutivo nos estudantes e as barreiras cognitivas que isso impõe à aprendizagem de disciplinas científicas como a Física. O conteúdo detalha uma proposta de intervenção baseada em uma tríade pedagógica transversal que vincula ciência, linguagem e tecnologia. Discute-se o papel do bilinguismo (inglês) como potencializador das funções executivas e mecanismo de equidade cognitiva em ambientes desfavorecidos. Da mesma forma, explora-se a integração da inteligência artificial e do rastreamento ocular (eye-tracking) como ferramentas para a aprendizagem adaptativa e a mediação docente personalizada. Por fim, o capítulo aborda a necessidade de migrar de um modelo educacional centrado na cobertura de conteúdos para outro orientado ao fortalecimento dos processos de pensamento hipotético-dedutivo, apresentando essa transição como um imperativo ético para a formação integral do estudante.

Palavras-chave: Pensamento formal; raciocínio; bilinguismo; inteligência artificial; ensino médio.

Capítulo 9

Clima social de clase y habilidades sociales en estudiantes de educación superior de la Amazonía peruana: estudio correlacional

*Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera,
Paola Brandy Macahuachi Guerra, Luis Urbina Puma*

Paricahua Peralta, J. N., Lazo Herrera, T. A., Macahuachi Guerra, P. B., & Urbina Puma, L. (2026). Clima social de clase y habilidades sociales en estudiantes de educación superior de la Amazonía peruana: estudio correlacional. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 204-223). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c920>



09

Clima social de clase y habilidades sociales en estudiantes de educación superior de la Amazonía peruana: estudio correlacional

Resumen

El clima social de clase es determinante en la convivencia, la interacción y el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, las habilidades sociales constituyen competencias esenciales para el desenvolvimiento académico y personal, por lo que resultó relevante analizar su relación en el ámbito universitario. Determinar la relación entre el clima social de clase y las habilidades sociales en estudiantes de educación superior de la Amazonía peruana. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de nivel correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes de la carrera profesional de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Se emplearon la Escala de clima social de clase de Moos y el cuestionario de habilidades sociales de Goldstein. El análisis incluyó estadística descriptiva y el coeficiente de correlación de Spearman. El clima social de clase se ubicó mayormente en un nivel adecuado, mientras que las habilidades sociales presentaron un nivel medio. Asimismo, se evidenció una relación positiva y significativa entre ambas variables, destacando mayor asociación en las dimensiones relacionales. Un ambiente de aula favorable contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, por lo que fortalecer las relaciones interpersonales resulta clave para la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: clima social de clase; habilidades sociales; educación superior; interacción social; ambiente educativo.

Introducción

La realidad actual de la educación superior se encuentra marcada por profundas transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, enmarcadas en los desafíos globales orientados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tal como lo establece la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). En este escenario, los recursos y los sujetos que median las acciones educativas modelan el compromiso de los estudiantes, configurando dinámicas específicas en el aula universitaria (Rigo, 2020). A ello se suma la creciente heterogeneidad del estudiantado, caracterizada por diferencias en niveles de desarrollo, conocimientos previos, intereses y formas de aprendizaje, lo que complejiza la interacción en el contexto educativo (Perrenoud, 2007; Anijovich y Mora, 2010).

En este marco, el aula universitaria constituye un espacio social en el que los estudiantes conviven e interactúan de manera constante, estableciendo relaciones tanto con sus pares como con el docente, lo cual es determinante directamente en los procesos formativos (Jackson, 2001; Pintrich y Schunk, 2006). Este entorno se configura como un ambiente complejo en el que se promueve el aprendizaje a través del orden, la disciplina y la cooperación (Airasian, 2002), dando lugar a lo que se denomina clima social de clase, entendido como el conjunto de condiciones ambientales que delimitan y orientan las actividades académicas y las relaciones interpersonales en el aula (Vaello, 2003).

El clima social de clase se sustenta en la calidad de las relaciones interpersonales, las cuales, cuando son igualitarias y equilibradas, favorecen el desarrollo de diversas capacidades y habilidades interpersonales en los estudiantes (Escribano et al., 2010). En este sentido, resulta fundamental promover un ambiente basado en la confianza, el respeto y la aceptación mutua, que facilite la convivencia y el aprendizaje (Boggino, 2012), así como evitar la aparición de conductas problemáticas mediante la creación de entornos adecuados para el trabajo académico (Vaello, 2003). Asimismo, la configuración de este clima implica considerar la diversidad del estudiantado en aspectos como origen, lengua,

características personales y formas de aprendizaje, con el fin de propiciar un proceso educativo inclusivo (Anijovich y Mora, 2010).

Desde una perspectiva estructural, el clima social de clase puede ser comprendido a partir de dimensiones como las relaciones, la estabilidad, la autorrealización y el cambio, que incluyen aspectos como la implicación, la afiliación, la ayuda, la organización, la claridad, el control y la innovación (Moss et al., 2000). Estas dimensiones permiten evaluar la calidad del ambiente en el aula y su influencia en el aprendizaje. En particular, las relaciones interpersonales constituyen un elemento central, ya que favorecen la comunicación, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la confianza (Mejía y Londoño, 2021), siendo responsabilidad del docente generar condiciones propicias para la interacción y la participación activa de los estudiantes (Vaello, 2007).

Por otro lado, las habilidades sociales constituyen un conjunto de conductas aprendidas que se desarrollan a través de la interacción cotidiana y que permiten a los individuos desenvolverse de manera efectiva en distintos contextos sociales (Kelly, 2002; Caballo, 2005). Estas habilidades están interrelacionadas y posibilitan que el individuo adopte una posición asertiva en la comunicación, fortaleciendo su identidad y su capacidad de interacción con los demás (Vaello, 2005; Peñafiel y Serrano, 2010). En el contexto universitario, su desarrollo resulta fundamental, ya que los estudiantes se encuentran en una etapa de consolidación personal y social, en la que las relaciones con pares adquieren especial relevancia (Escribano et al., 2010).

Las habilidades sociales se manifiestan en función de múltiples factores, tales como la edad, el género y el contexto, adaptándose a las exigencias de las distintas situaciones sociales (Sanchiz, 2009; Campo y Martínez, 2009). Asimismo, su desarrollo se inicia en el entorno familiar y se consolida progresivamente a través de la interacción social (Braz et al., 2013), lo que evidencia la importancia de los espacios educativos como escenarios clave para su fortalecimiento.

En este contexto, la relación entre el clima social de clase y las habilidades sociales adquiere especial relevancia, debido a que un am-

biente de aula que promueve la interacción, el respeto y la cooperación favorece el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes. A su vez, el nivel de habilidades sociales es determinante en la calidad de las relaciones interpersonales y en la dinámica del aula, generando un proceso de retroalimentación entre ambas variables. No obstante, a pesar de su importancia, existe una limitada evidencia empírica que analice esta relación en contextos específicos como el de la Amazonía peruana, caracterizada por su diversidad sociocultural.

En el Perú, el contexto de la educación superior evidencia la necesidad de fortalecer tanto las condiciones del entorno educativo como las competencias socioemocionales de los estudiantes, en concordancia con los lineamientos internacionales orientados a una educación de calidad e inclusiva. En este sentido, resulta fundamental comprender cómo se configura el clima social de clase y de qué manera este se relaciona con el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, especialmente en contextos como la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, donde confluyen diversas realidades socioculturales.

En este sentido, la presente investigación se justifica en la necesidad de generar evidencia que contribuya a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva integral, considerando tanto el ambiente del aula como el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes. Por tanto, el objetivo del estudio es determinar la relación entre el clima social de clase y las habilidades sociales en estudiantes de educación superior de la Amazonía peruana.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, orientado a la recopilación y análisis de datos numéricos con el propósito de identificar la relación entre las variables de estudio. Se empleó un diseño no experimental, dado que no se manipuló deliberadamente ninguna de las variables, sino que estas fueron observadas en su contexto natural. Asimismo, la investigación corresponde a un nivel correlacional, ya que tuvo como finalidad determinar la relación entre el clima social de clase y las habilidades sociales en estudiantes de educación superior. El

estudio fue de corte transversal, debido a que la recolección de datos se realizó en un único momento.

La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes pertenecientes a la carrera profesional de Educación. Esta distribución permitió contar con representación de las distintas especialidades académicas, favoreciendo la diversidad de la muestra.

Se aplicaron los instrumentos: Escala de clima social de clase, propuesta por Moss et al. (2000), la cual evalúa el ambiente del aula a partir de cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. El instrumento está conformado por 90 ítems, los cuales permiten medir las condiciones ambientales y las dinámicas interpersonales presentes en el contexto educativo. Así como el cuestionario de habilidades sociales, elaborado por Goldstein et al. (1989), compuesto por 50 ítems distribuidos en seis dimensiones: primeras habilidades sociales (8 ítems), habilidades sociales avanzadas (6 ítems), habilidades relacionadas con los sentimientos (7 ítems), habilidades alternativas a la agresión (9 ítems), habilidades para hacer frente al estrés (12 ítems) y habilidades de planificación (8 ítems). Cabe indicar que este instrumento permite clasificar el nivel de habilidades sociales en cinco categorías: inferior, bajo, promedio, alto y superior.

Para la recolección de datos, en primer lugar, se coordinó con las autoridades universitarias correspondientes para obtener las autorizaciones necesarias. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos a los estudiantes seleccionados en la muestra, garantizando que todos los participantes recibieran las mismas instrucciones para el adecuado desarrollo de los cuestionarios. Asimismo, el proceso de aplicación se realizó respetando la disponibilidad de los estudiantes y asegurando condiciones adecuadas para la recolección de la información.

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, a través de la elaboración de tablas de distribución de frecuencias. En primer lugar, se construyó una tabla para describir los niveles de la variable habilidades sociales; posteriormente, se elaboró una segunda tabla correspondiente a sus seis dimensiones (Goldstein et al., 1989).

De manera similar, se efectuó el análisis descriptivo de la variable clima social de clase, considerando sus dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio, de acuerdo con la propuesta de Moss et al. (2000), lo que permitió caracterizar el ambiente del aula en la muestra estudiada.

Por otra parte, considerando la naturaleza correlacional del estudio, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) con el fin de determinar la relación entre el clima social de clase y las habilidades sociales. Este análisis permitió identificar la dirección e intensidad de la asociación entre ambas variables, así como entre sus respectivas dimensiones. Asimismo, se estableció un nivel de significancia de $p < 0.05$ para determinar la validez estadística de los resultados, evidenciándose correlaciones positivas y significativas que indican que a mejores condiciones del clima social de clase corresponden mayores niveles de desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes.

Por último, la investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y su participación fue voluntaria. Asimismo, se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información recolectada, asegurando que los datos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos.

Resultados

En la Figura 1, en relación al clima social de clase, se observa que predomina el nivel adecuado (58,4%), seguido del nivel desfavorable (35,3%) y, en menor proporción, el nivel propicio (6,3%). Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes percibe un ambiente de aula moderadamente favorable para la convivencia y el aprendizaje; sin embargo, la presencia de un porcentaje significativo en el nivel desfavorable sugiere la existencia de limitaciones en la calidad de las interacciones y en la dinámica del entorno educativo, lo cual podría influir negativamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, en las dimensiones del clima social de clase, se aprecia que en la dimensión relaciones predomina el nivel adecuado (48,5%), aunque con una proporción considerable en nivel desfavorable (43,3%), lo que indica ciertas dificultades en la interacción entre los estudiantes. En la dimensión autorrealización, destaca el nivel adecuado (54,2%), lo que sugiere oportunidades moderadas para el desarrollo personal dentro del aula. Respecto a la estabilidad, se observa una distribución similar entre los niveles adecuado (48,5%) y desfavorable (44,5%), evidenciando posibles problemas en el orden y la organización. Finalmente, en la dimensión cambio, predomina el nivel desfavorable (48,4%), lo que refleja limitaciones en la innovación y adaptación a nuevas dinámicas educativas. En conjunto, estos resultados muestran que, aunque el clima social es mayormente adecuado, persisten debilidades importantes en varias de sus dimensiones.

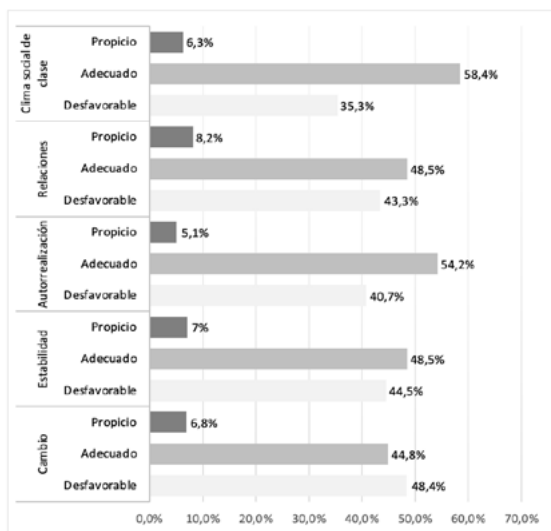


Figura 1. Niveles del clima social de clase y sus dimensiones
Nota: elaboración propia a partir de la base de datos.

En la Figura 2, en relación a las habilidades sociales, se observa que predomina el nivel medio (40.8%), seguido muy de cerca por el nivel bajo (38.1%) y, en menor proporción, el nivel alto (21.1%). Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes posee un repertorio de competencias sociales en proceso de consolidación; sin embargo, la

significativa presencia del nivel bajo sugiere que una parte considerable del grupo enfrenta dificultades críticas para interactuar de manera efectiva en su entorno, lo cual podría limitar su integración social y su capacidad para resolver conflictos de forma asertiva.

Asimismo, en las dimensiones de las habilidades sociales, se aprecia que en primeras habilidades predomina el nivel alto (46.5%), lo que indica un buen manejo de capacidades básicas de comunicación. En la dimensión habilidades avanzadas, destaca el nivel medio (47.9%), sugiriendo un dominio moderado de conductas más complejas. Respecto a las habilidades relacionadas con los sentimientos, se observa un marcado predominio del nivel alto (55.8%), siendo la dimensión con mejor desempeño. Por el contrario, en las habilidades alternativas a la agresión, aunque el nivel alto es mayoritario (47.1%), persiste un porcentaje relevante en niveles inferiores. Las mayores debilidades se presentan en la dimensión de manejo del estrés, donde predomina el nivel bajo (51.2%), y en planificación, donde también prevalece el nivel bajo (38.3%). En conjunto, estos resultados muestran que, si bien los estudiantes poseen habilidades afectivas y básicas sólidas, presentan carencias severas en el control de impulsos y la organización de metas.

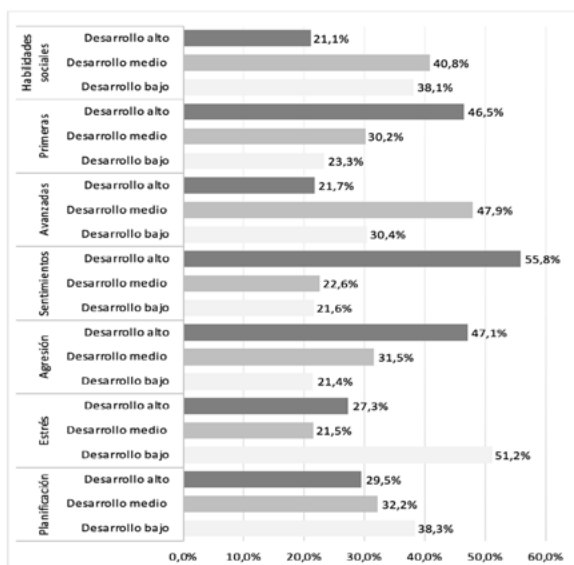


Figura 2. Niveles de las habilidades sociales y sus dimensiones
Nota: elaboración propia a partir de la base de datos.

En la Tabla 1 se indica los resultados obtenidos de las correlaciones entre las variables: clima social de clase y habilidades sociales, habiéndose encontrado una correlación positiva moderada entre el clima social de clase y las habilidades sociales ($\rho = 0.467$; $p < 0.05$), lo cual indica que mientras mejor esté acondicionado el ambiente del aula, mayor es el nivel de habilidades sociales entre los estudiantes.

Tabla 1.
Correlación entre clima social de clase y habilidades sociales

Variables	r	P
Clima social de clase – Habilidades sociales	0.467**	0.000

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: elaboración propia

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la correlación entre las dimensiones del clima social de clase y las habilidades sociales. En general, se observa que todas las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas ($p < 0.01$), lo que indica que existe una relación directa entre ambas variables en sus diferentes componentes.

En cuanto a la dimensión relaciones, se evidencian las correlaciones más altas con las habilidades sociales, destacando su asociación con las habilidades relacionadas con los sentimientos ($\rho = 0.551$), primeras habilidades sociales ($\rho = 0.523$) y habilidades avanzadas ($\rho = 0.484$). Esto sugiere que un ambiente de aula caracterizado por interacciones positivas, apoyo y comunicación favorece significativamente el desarrollo de competencias sociales en los estudiantes.

Respecto a la dimensión autorrealización, se identifican correlaciones de nivel moderado con todas las habilidades sociales, siendo más relevantes las relacionadas con los sentimientos ($\rho = 0.475$) y las primeras habilidades sociales ($\rho = 0.451$). Estos resultados indican que la participación activa y el involucramiento en las actividades académicas contribuyen al fortalecimiento de las habilidades interpersonales.

Por su parte, la dimensión cambio también presenta correlaciones moderadas, especialmente con las habilidades para hacer frente al estrés ($\rho = 0.464$) y la planificación ($\rho = 0.435$), lo que evidencia que contextos educativos dinámicos e innovadores favorecen la adaptación y el manejo de situaciones complejas.

En contraste, la dimensión estabilidad muestra las correlaciones más bajas, aunque significativas, oscilando entre $\rho = 0.202$ y $\rho = 0.302$. Esto indica que los aspectos estructurales del aula, como el orden y la organización, tienen una menor influencia en el desarrollo de habilidades sociales en comparación con las dimensiones relacionales.

Tabla 2.
Matriz de correlaciones entre las dimensiones del clima social de clase y las habilidades sociales

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Relaciones	1									
Autorrealización	0.651**	1								
Estabilidad	0.686**	0.607**	1							
Cambio	0.552**	0.505**	0.576**	1						
Primeras	0.426**	0.557**	0.489**	0.658**	1					
Avanzadas	0.484**	0.526**	0.457**	0.549**	0.608**	1				
Sentimientos	0.453**	0.475**	0.405**	0.597**	0.585**	0.626**	1			
Agresión	0.406**	0.437**	0.408**	0.517**	0.506**	0.559**	0.538**	1		
Estrés	0.354**	0.463**	0.425**	0.465**	0.581**	0.526**	0.506**	0.577**	1	
Planificación	0.387**	0.418**	0.479**	0.436**	0.551**	0.587**	0.497**	0.546**	0.608**	1

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: elaboración propia

Discusión

El clima social de clase constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, ya que configura el entorno en el cual se desarrollan las interacciones, el aprendizaje y la convivencia entre los estudiantes. En este sentido, un ambiente adecuado favorece la participación, la comunicación y el desarrollo integral de los estudiantes, mientras que un clima desfavorable puede limitar estos procesos.

En cuanto a los resultados de la investigación, se identificó que el clima social de clase se ubica predominantemente en un nivel adecuado, lo que indica que, en general, los estudiantes perciben un ambiente de aula moderadamente favorable para el aprendizaje. Estos hallazgos guardan relación con lo reportado por Ríos et al. (2010), quienes señalan que los estudiantes valoran positivamente el clima del aula, destacando el rol del docente y las relaciones interpersonales como factores clave. De manera similar, Juárez (2020), sostiene que un clima favorable se sustenta en la interacción entre compañeros, la relación docente-estudiante y la pertinencia de las actividades desarrolladas en el aula. Asimismo, Castro et al. (2019), evidencian altos niveles de satisfacción estudiantil en el trabajo de clase, lo cual contribuye a consolidar un ambiente positivo.

No obstante, los resultados también evidencian la presencia de un porcentaje considerable de estudiantes que perciben el clima como desfavorable, lo cual coincide con Sandoval et al. (2017), quienes identificaron que, si bien la mayoría percibe un clima favorable, existe un grupo que no comparte esta percepción, lo que hace necesario implementar estrategias de mejora. Esta situación podría explicarse por factores como la organización del aula, las normas de convivencia, la innovación pedagógica y la dinámica de las actividades, tal como lo plantean Cárdena et al. (2020). En ese sentido, el clima de aula debe entenderse como un ecosistema socioeducativo dinámico, susceptible de ser transformado a partir de la intervención docente, tal como lo señalan León et al. (2021).

En relación con el rol del docente, los resultados también pueden vincularse con lo señalado por Boyle (2018), quien advierte que ciertas prácticas docentes, como la falta de apoyo, la rigidez o la escasa apertura al diálogo, pueden afectar negativamente el clima de aula. Por ello, como sostienen Murillo y Martínez (2018), el docente cumple una función clave en la construcción de un entorno educativo favorable, siendo un agente determinante en la calidad de las interacciones y en el bienestar de los estudiantes.

Por otro lado, en lo que respecta a las habilidades sociales, los resultados evidencian un predominio del nivel medio, lo que indica que los estudiantes se encuentran en un proceso de desarrollo de sus competencias sociales. Estos hallazgos coinciden con estudios como los de Sánchez et al. (2022) y Jaramillo et al. (2021), quienes reportan niveles medios o normales en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes. Asimismo, Villacís et al. (2022), destacan que factores contextuales como el aislamiento social pueden haber limitado el fortalecimiento de estas habilidades, lo cual podría explicar las dificultades observadas en algunos estudiantes.

De igual manera, los resultados reflejan que, si bien existen fortalezas en habilidades básicas y en el manejo de los sentimientos, se presentan debilidades en dimensiones como el manejo del estrés y la planificación. Esto puede interpretarse a partir de lo señalado por Castillo y Sánchez (2016), quienes sostienen que el desarrollo de habilidades sociales depende en gran medida de un entorno rico en experiencias que promueva la interacción y la práctica constante. En contraste, estudios como el de Cueva y Oseda (2021), reportan niveles más altos de habilidades sociales, lo que sugiere que las diferencias encontradas podrían estar asociadas a factores contextuales, sociodemográficos o educativos. Asimismo, Ponce et al. (2022), evidencian variaciones en los niveles de habilidades sociales, lo que refuerza la idea de que estas competencias no se desarrollan de manera uniforme en todos los contextos.

Conclusiones

El clima social de clase en los estudiantes se caracteriza predominantemente por un nivel adecuado, lo que indica que el ambiente del aula favorece de manera moderada la convivencia y el aprendizaje; sin embargo, la presencia de un porcentaje significativo en el nivel desfavorable evidencia la existencia de dificultades en la dinámica interpersonal y en la organización del entorno educativo, especialmente en las dimensiones de estabilidad y cambio.

Las habilidades sociales de los estudiantes se sitúan mayoritariamente en un nivel medio, lo que refleja que su desarrollo se encuentra

en proceso de consolidación; no obstante, se identifican debilidades importantes en el manejo del estrés y la planificación, a pesar de presentar fortalezas en habilidades básicas y en el manejo de los sentimientos.

Se determinó la existencia de una relación positiva y significativa entre el clima social de clase y las habilidades sociales, evidenciando que a mejores condiciones del ambiente de aula corresponden mayores niveles de desarrollo de las competencias sociales en los estudiantes. Asimismo, las dimensiones del clima social de clase presentan diferentes niveles de asociación con las habilidades sociales, siendo las relaciones interpersonales las que muestran mayor influencia en su desarrollo, mientras que las dimensiones estructurales, como la estabilidad, presentan una menor incidencia, lo que resalta la importancia de la interacción, el apoyo y la comunicación en el contexto educativo.

Se recomienda fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a mejorar el clima social de clase, especialmente en aspectos relacionados con la innovación, la organización y la dinámica del aula, así como implementar programas que promuevan el desarrollo de habilidades sociales complejas, con énfasis en el manejo del estrés y la planificación, a fin de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. McGraw Hill.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Antunes, C. (2006). *Profesor buenito = alumno difícil: La cuestión de la indisciplina en el aula*. Editorial Sb.
- Boggino, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la escuela: Estudios de casos y orientaciones prácticas*. Homo Sapiens Ediciones.
- Boyle Bianchi, E. C. (2018). Factores que explican que estudiantes y docentes convivan en un clima de aula positivo y sin violencia. *Cátedra Villarreal*, 6(1). <https://doi.org/10.24039/cv201861253>
- Bozzo, B. N., Marchant, M. J., Fernández, S. P., & Ríos, M. D. (2010). Factores que inciden en el clima del aula universitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126.
- Braz, A. C., Cómodo, C. N., Del Prette, Z., Del Prette, A., & Fontaine, A. M. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84.
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI Editores España.
- Campo Ternera, L. A., & Martínez de Biava, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2(1), 39-52. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.2104>
- Cárdaba-García, R. M., Ovejero-de Pablo, M. S., & Soto-Cámara, R. (2020). Percepción del clima social en el aula. *Enfermería Universitaria*, 17(1), 54-63. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.645>
- Castillo, S., & Sánchez, M. (2016). *Habilidades sociales*. Editorial Altamar.

- Castro, A., Farfán, S., Ortega, K., & Velezvia, P. (2019). Percepción del clima de aula universitaria. *Revista Innova Educación*, 1(1), 88–96. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.008>
- Cueva Torres, J. R., & Oseda Gago, D. (2021). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales. *Ciencia Latina*, 5(4), 5228–5243. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.686
- Escribano Burgos, L., González del Yerro Valdés, A., Ortiz García, M., Simón Rueda, C., Tarragona Roig, M., & Uribe Franco, E. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil*. Fundación Educación y Desarrollo.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Ediciones Martínez Roca.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Jaramillo-Benítez, J., Rincón-Leal, O. L., & Rincón-Leal, J. F. (2021). Habilidades sociales y rendimiento académico. *Eco Matemático*, 12(2), 65–70. <https://doi.org/10.22463/17948231.3238>
- Juárez Jacinto, K. L. (2020). *Percepción del clima social en el aula*. Universidad San Pedro.
- Kelly, A. J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Desclée de Brouwer.
- León Quinapallo, X. P., Mendoza Yépez, M. M., & Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 140–156. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10g>
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. ITESO.
- Mateo Iturria, L. (2010). *La construcción de la convivencia escolar*. Íttakus.
- Mejía Vélez, G. A., & Hoyos, C. M. L. (2021). Relaciones interpersonales en contextos educativos. *PDR*, 6(21), 25–40. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.6.21.2021.25-40>

- Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (2000). *Escalas de clima social*. TEA Ediciones.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 181–205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100181>
- Peñafiel Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editex.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Pearson.
- Ponce Delgado, Á. del R., Flores Hernández, V. F., Vásquez de la Bandera Cabezas, F. A., & Velastegui Hernández, D. C. (2022). Habilidades sociales en jóvenes universitarios. *Ciencia Latina*, 6(2), 2990–3006. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2069
- Puyol i Pons, E., & González, I. L. (2014). *Valores para la convivencia*. Parramón.
- Rigo, D. Y. (2020). Percepciones del estudiantado sobre el clima del aula virtual. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 143–161. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132>
- Rodríguez-Macayo, E., Vidal-Espinoza, R., & Cossio-Bolaños, M. (2020). Desarrollo de habilidades sociales. *Papeles de Trabajo*, (37), 112–128. <https://doi.org/10.35305/.voi37.7>
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I.
- Sánchez Paredes, R. G., & Ñañez Silva, M. V. (2022). Trabajo en equipo y habilidades sociales. *Puriq*, 4. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.265>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., & Martínez-Martínez, A. (2022). Motivación y habilidades sociales. *Sport TK*, 11. <https://doi.org/10.6018/sportk.462121>

- Sandoval-Caraveo, M. C., Surdez-Pérez, E. G., & Pérez-Sandoval, A. G. (2017). Clima escolar universitario. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 174–194. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.8>
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada*. Octaedro.
- Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A., & Suárez Pesántez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico. *Horizontes*, 4(15), 267–276. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.114>
- Vaello Orts, J. (2003). *Las habilidades sociales en el aula*. Santillana.
- Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clases a los que no quieren*. Santillana.
- Villacís Pico, K. D., Mayorga Ases, L. A., Mayorga Ases, M. J., & Sánchez Manobanda, K. P. (2022). Habilidades sociales y educación virtual. *Conciencia Digital*, 5(1.1), 862–879. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.1.2037>

Jimmy Nelson Paricahua Peralta

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9399-5956>
 jparicahua@unamad.edu.pe

Thony Abel Lazo Herrera

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8834-1018>
 tlazo@unamad.edu.pe

Paola Brandy Macahuachi Guerra

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0009-0001-2784-1788>
 paolab@unamad.edu.pe

Luis Urbina Puma

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0021-3474>
 lurбина@unamad.edu.pe

Classroom Social Climate and Social Skills in Higher Education Students from the Peruvian Amazon: A Correlational Study

Abstract

The social climate of the classroom influences students' coexistence, interaction, and overall development. In this context, social skills are essential competencies for academic and personal development, making it important to analyze their relationship within the university setting. To determine the relationship between classroom social climate and social skills among higher education students in the Peruvian Amazon. The study employed a quantitative approach with a non-experimental, correlational, cross-sectional design. The sample consisted of 226 students in the Education program at the National Amazonian University of Madre de Dios. The Classroom Social Climate Scale by Moos and the Social Skills Questionnaire by Goldstein were used. The analysis included descriptive statistics and Spearman's correlation coefficient. The classroom social climate was generally at an adequate level, while social skills were at a moderate level. Furthermore, a positive and significant relationship was found between the two variables, with a stronger association observed in the relational dimensions. A supportive classroom environment contributes to the development of social skills; therefore, strengthening interpersonal relationships is key to the holistic development of students.

Keywords: classroom social climate; social skills; higher education; social interaction; educational environment.

Clima Social de Sala de Aula e Habilidades Sociais em Estudantes de Educação Superior da Amazônia Peruana: Estudo Correlacional

Resumo

O clima social de sala de aula é determinante para a convivência, a interação e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, as habilidades sociais constituem competências essenciais para o desempenho acadêmico e pessoal, tornando-se relevante analisar sua relação no âmbito universitário. Determinar a relação entre o clima social de sala de aula e as habilidades sociais em estudantes de educação

superior da Amazônia peruana. A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental, de nível correlacional e corte transversal. A amostra foi composta por 226 estudantes do curso de licenciatura em Educação da Universidade Nacional Amazônica de Madre de Dios. Utilizaram-se a Escala de clima social de sala de aula de Moos e o questionário de habilidades sociais de Goldstein. A análise incluiu estatística descritiva e o coeficiente de correlação de Spearman. O clima social de sala de aula situou-se majoritariamente em um nível adequado, enquanto as habilidades sociais apresentaram um nível médio. Da mesma forma, evidenciou-se uma relação positiva e significativa entre ambas as variáveis, destacando-se maior associação nas dimensões relacionais. Um ambiente de sala de aula favorável contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais, portanto, fortalecer as relações interpessoais é fundamental para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Clima social de sala de aula; habilidades sociais; educação superior; interação social; ambiente educacional.

Capítulo 10

Estrategias educativas como respuesta a la desmotivación estudiantil en estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular” durante el periodo 2025-2026

Shirley Vanessa Betancourt Zambrano, Paulina Desired Franco Moscoso

Betancourt Zambrano, S. V. & Franco Moscoso, P. D., (2026). Estrategias educativas como respuesta a la desmotivación estudiantil en estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular” durante el periodo 2025-2026. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 225-236). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c921>



10

Estrategias educativas como respuesta a la desmotivación estudiantil en estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular” durante el periodo 2025-2026

Resumen

La motivación es una parte importante del proceso educativo, influye determinadamente en la participación, interés y rendimiento académico por parte de los estudiantes. Este proyecto tuvo como objetivo determinar cuáles son las causas y consecuencias de la Desmotivación Escolar en los estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular durante el periodo 2025-2026. Se ejecuto bajo un enfoque mixto, aplicando técnicas de observación directa y una encuesta estructurada a 30 alumnos como muestra. Los resultados evidenciaron que la desmotivación si se relaciona con las emociones, metodologías tradicionales, distractores y el poco acompañamiento. Se diseño una propuesta de intervención psicopedagógica basada en los autores L. Vygotsky, D. Goleman y A. Bandura, guiada a la participación, autorregulación y el establecer metas a corto y largo plazo para la mejora progresiva en actitud y compromiso académico.

Palabras claves: Desmotivación; Intervención psicopedagógica; Motivación escolar; Rendimiento académico.

Introducción

La desmotivación estudiantil es uno de los principales desafíos dentro del sistema educativo, especialmente en el nivel de Bachillerato, donde los estudiantes atraviesan cambios personales y sociales. Esta problemática da como resultado el bajo rendimiento académico, la poca participación en clase y problemas emocionales. Es importante considerar que la Desmotivación Estudiantil no solo se origina dentro del aula, sino, también por situaciones familiares y emocionales que los estudiantes pueden estar atravesando que muchas veces no son visibles, esto influye en el comportamiento, actitud y compromiso académico dando como resultado falta de atención, escasa participación y conductas disruptivas.

Se identifican diversas necesidades en los estudiantes, las cuales influyen en los niveles de atención, participación y motivación dentro del aula. Se observa un grupo significativo de estudiantes presentan dificultades para mantener la concentración durante las clases, haciendo uso de objetos distractores e interrumpiendo constantemente el desarrollo de las actividades, lo que si afecta de manera considerable el aprendizaje de cada uno.

Desde el punto de vista psicopedagógico, si hay una necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza, por el predominio de clases teóricas tradicionales dificulta la conexión con los estudiantes y limita la posibilidad de atender la diversidad entre los estilos de aprendizaje. Se debe considerar que los estudiantes respondan de manera diferente, es decir, participativa, práctica y vivencial, las cuales favorecen a una mayor implicación en el proceso formativo.

La Desmotivación Estudiantil no solo se enfoca en lo académico, sino también por factores como lo emocional, personal y del entorno escolar incluyen de manera considerable en el rendimiento académico de los estudiantes. Cada uno de los estudiantes enfrentan realidades distintas que pueden generar desinterés, cansancio emocional o tal vez falta de compromiso, aspectos que se reflejan en su comportamiento dentro del aula. La falta de espacios para la expresión emocional y la

limitada atención a estas dimensiones profundizan la desmotivación y dificulta el desempeño escolar

Como objetivo general del proyecto es Fortalecer el interés y la motivación académica hacia el aprendizaje en los estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular” durante el periodo 2025-2026.

Y como objetivos específicos, Reconocer los factores que inciden en la desmotivación escolar, Determinar como la desmotivación académica influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes y Diseñar estrategias psicopedagógicas y acciones preventivas que reduzcan la desmotivación escolar del autismo.

Materiales y métodos

Para Torres (2024), «La desmotivación es un desajuste entre lo que quiere y debe hacer», el individuo limita su capacidad, aunque tenga intenciones de demostrar su responsabilidad, pero para Muñoz et al. (2024), «La desmotivación está vinculada a factores negativos que bajan el desempeño académico», es un conjunto de dificultades internas y externas que influyen a tener una mala actitud, por eso Ariza (2025), afirma que «La falta de motivación y la poca concentración que tienen los estudiantes es el resultado de una desmotivación», el estudiante baja su participación que afecta a su proceso de aprendizaje.

Según García (2024), «El desinterés se manifiesta como una apatía por aprender», los estudiantes limitan su capacidad para aprender por no sentir curiosidad ni motivación en los temarios impartidos, pero «La falta de interés es causada por la falta de estímulos y distractores» Torres (2024), las metodologías o técnicas utilizadas no logran atender a la necesidad de cada alumno. Aunque Tejada (2022), afirma que...

...La falta de interés es cuando los alumnos no tienen disposición para involucrarse activamente en las necesidades escolares teóricas o prácticas, mostrando bajo compromiso o conductas

disruptivas que da como resultado negativo bajo rendimiento académica y el bajo desarrollo de conocimientos significativos.

Según Ernst et al.,^j (2022, citado en CONICET Digital), «Los estudiantes utilizan métodos motivacionales y metacognitivas», el progreso académico avanza si el estudiante genera habilidades y regulación para motivar su propio aprendizaje, pero también Arhouri (2021), afirma que «Los estudiantes tienen un aprendizaje significativo en base a las experiencias previas», los estudiantes les favorecen la integración de nuevos conocimientos en base a los saberes previos, pero para Pérez (2022),

...La etapa de la adolescencia es un poco complejo, es decir, al experimentar cambios fisiológicos, biológicos y sociales, están expuestos a varios estímulos internos y externos que influye en los diversos ámbitos de la vida del individuo afectando significativamente al rendimiento académico.

Rodríguez (2024, citado en Carrillo et al., 2020), «La inteligencia emocional contribuye de manera importante el rendimiento académico porque potencializan el aprendizaje y como se enfrentan a los desafíos educativos», al afrontar de mejor manera las competencias emocionales se obtiene como resultado positivo en la adaptación escolar, pero para Bustamante y Cabrera (2022), «Factores personales, escolares y emocionales pueden ser factores de un rendimiento académico bajo», los diversos factores afectan la disposición de aprender, incluso para Saavedra et al. (2025)

...El rendimiento académico no es un fenómeno aislado o extraño, sino es el resultado de la convergencia importante de aspectos individuales que influye de manera significativa en el desempeño de competencias escolares de los estudiantes como el aprender o de reflexionar críticamente.

El tipo de estudio pertenece a una investigación mixta; Descriptiva, porque determina la realidad actual de la problemática de la desmotivación en los estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular”, mediante la recolección de análisis minucioso, se pudo identificar las características, manifestaciones, causas y consecuencias de este acontecimiento dentro del contexto educativo, permitiendo comprender la influencia en el rendimiento académico, la participación en el aula de clases y a su vez el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Y Explicativa, porque no solo nos describe la situación, sino también se pretende buscar y establecer relaciones entre las variables involucradas, examinar los factores tanto internos como externos que repercuten la desmotivación, tales como un entorno familiar, el entorno social y a su vez también las estrategias pedagógicas, el ambiente lúdico y sobre todo alternativas los aspectos emocionales de los alumnos, con el propósito de implementar alternativas de mejoras de resultados obtenidos. Así como proponer estrategias psicopedagógicas que contribuyan a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La población está conformada aproximadamente por 2.000 estudiantes en la sección vespertina de la Unidad Educativa “Unidad Popular” durante el periodo académico 2025-2026. Esta Unidad Educativa representa una amplia y diversidad entre adolescentes que se encuentran en distintas etapas de su formación escolar, abarcando desde niveles básicos superiores y bachillerato.

La muestra estuvo integrada por el Primero de Bachillerato “D”, que corresponde a 30 alumnos, los mismo que tuvieron una intervención directa y espontanea en el aula de clases en el desarrollo del proceso investigativo.

La primera semana se realizó la llegada a la Unidad Educativa “Unidad Popular”, se formalizo la presencia del grupo mediante la firma del consentimiento informado con el Rector Antonio Palma , luego la asignación del curso 'Primero de Bachillerato “D”, donde se realizó la observación directa, se evidenció la falta de concentración en clases, interrupciones de clases por conversaciones que resultaban

ser desinterés del tema expuesto o incluso hacían otras actividades como maquillarse o andar en los celulares, otro factor importante en mencionar es la presencia de una cancha deportiva que los distraía en su gran mayoría.

La segunda semana, se decidió preñida en lo que proyectaban los estudiantes a través de una encuesta estructurada. Los resultados fueron claros, poco interés en lo académico, dificultades emocionales y poco acompañamiento de un guía.

La tercera semana se realizó una concientización sobre la motivación y la atención y luego un role play de dos escenas una donde se muestre lo negativo de un aula desinteresada en estudiar, y la otra escena positiva donde se proyecte la participación y escucha activa en el aula. Estas actividades resultaron adecuadas ya que los estudiantes podían identificar comportamiento y tener una perspectiva del compromiso adecuado en las actividades académicas.

En la cuarta y última visita a la Unidad Educativa, la actividad consistía en la construcción colectiva de un mural, donde cada estudiante escribía una meta a corto o largo plazo, con el objetivo de exteriorizar sus metas por escrito y que se convierta en recordatorio visual de sus capacidades y sueños por cumplir.

Resultados

Los resultados de la encuesta realizada de manera anónima a los 30 alumnos evidencian que el aburrimiento en clase es frecuente en los estudiantes, lo que refleja que las metodologías utilizadas no logran captar su interés ni promover un aprendizaje activo y significativo.

Se identificó que la falta de motivación limita la participación, por lo que muchos estudiantes no intervienen en clase quizás no se sienten motivados, adoptando una actitud pasiva que afecta su aprendizaje.

Además, se comprobó que los factores emocionales influyen directamente en el aprendizaje, pues los estudiantes reconocen que su

estado emocional afecta su concentración, interés y rendimiento académico.

Estos aspectos demuestran que la desmotivación estudiantil está relacionada con factores pedagógicos y emocionales, es decir, si es necesario aplicar estrategias que fomenten la participación, el interés y el bienestar emocional.

Propuesta de intervención

La propuesta de intervención psicopedagógica estuvo orientada a disminuir la desmotivación estudiantil mediante estrategias activas, participativas y reflexivas que permitieran mejorar la atención, la participación y el interés académico.

Primero, la charla educativa permitió generar un espacio de reflexión sobre la desmotivación, donde los estudiantes pudieron identificar sus causas y consecuencias. Esta actividad fomentó la toma de conciencia, el diálogo y la expresión de experiencias, fortaleciendo la motivación y el compromiso académico.

Luego, el role play o juego de roles facilitó que los estudiantes comprendieran diferentes perspectivas dentro del aula, al representar situaciones positivas y negativas del proceso educativo. Esta estrategia promovió la empatía, la participación y la reflexión sobre sus propias conductas, favoreciendo un cambio actitudinal.

Por último, la elaboración de un mural de motivación y metas a corto y largo plazo permitió que los estudiantes visualizaran sus objetivos a corto y largo plazo. Esta actividad fortaleció la motivación interna, ya que les ayudó a relacionar el estudio con su proyecto de vida, generando mayor interés y sentido en el aprendizaje.

Estas estrategias demostraron ser efectivas al promover un ambiente más dinámico, participativo y emocionalmente significativo, contribuyendo a mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes dentro del aula.

Conclusiones

En primer lugar, respecto a la aplicación del proyecto la desmotivación en los estudiantes de Primero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Unidad Popular”, se deriva de factores emocionales, personales e incluso de las metodologías tradicionales impartidas por los docentes, distractores en el aula y escaso acompañamiento familiar. Entendemos que todos estos factores están relacionados con la atención, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Se determinó que el predominio de clases tradicionales llenas de teorías donde el estudiante solo es receptor si limita la participación y reduce claramente el interés por aprender. La ausencia de estrategias impide atender la diversidad de los estilos de aprendizaje dentro del aula, esto incrementará una actitud puesta a participar frente al proceso educativo.

Por otro lado, la observación ayudó a identificar las condiciones del aula y la falta de apoyo familiar que directamente influye en la disposición de los estudiantes para la enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, con los resultados obtenidos se señala que la baja autoestima académica y el estrés afectan la autoconfianza y la actitud del estudiante. Estas condiciones emocionales se reflejan en la convivencia escolar y en la capacidad de la autorregulación del estudiantado, por lo que las estrategias propuestas como las observaciones directas, las charlas educativas junto al role play fortalecieron la participación, regulación de actitudes dando como resultado un impacto positivo en el aula.

Referencias

- Arhui, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 151-163.
- Ariza, G. (2025). *Factores que influyen en la desmotivación y la desconcentración en el aprendizaje de los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
- Bustamante, G., & Cabrera, L. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria del cantón Sucua, Ecuador. *Revista Científica Evaluada por Pares*, 6(4), 97-115.
- Ernst, C., Aran, V., & Lemos, V. (2022). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario. *Uniandes Episteme*, 9(4), 534-562.
- García, R. (2024). *Estrategias de enseñanza: qué son, tipos y ejemplos*. Prezi. <https://n9.cl/7k7mr3>
- Muñoz, M., Rivera, E., Hernández, M., & Charnichart, Z. (2024). Desmotivación escolar de los estudiantes del nivel superior: Causas y consecuencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4618-4640.
- Pérez, K. (2022). *Influencia del estado emocional en el bajo rendimiento académico de los adolescentes*. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(3).
- Rodríguez, J. (2024). Inteligencia emocional como factor determinante en el rendimiento académico en estudiantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(1).
- Saavedra, I., Esmeraldas, A., Ayala, N., Reina, E., & Ordoñez, I. (2025). Factores determinantes del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato e instituciones públicas. *Revista Científica Ciencia y Método*, 3(1), 72-83.

- Tejada, V. (2022). *La falta de interés de los alumnos por el aprendizaje en el nivel secundario del I.P.E.M. N°193 José María Paz* [Trabajo fin de grado, Universidad Siglo 21].
- Torres, A. (2024). Demotivation: ¿Qué es y cuáles son sus tipos? *Portal Psicología y Mente*. <https://psicologiyamente.com/psicologia/desmotivacion>
- Torres, Y. (2024). *Estrategias pedagógicas para la falta de interés de los estudiantes* [Proyecto de grado, Fundación Universitaria los Libertadores].

Shirley Vanessa Betancourt Zambrano

Universidad Técnica Estatal de Quevedo | Quevedo | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-0869-5367>

sbetancourtz@uteq.edu.ec

Psicóloga Clínica de profesión, Magister en Neuropsicología y educación y Docente de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, creadora de diversos artículos y libros.

Paulina Desired Franco Moscoso

Universidad Técnica Estatal de Quevedo | Quevedo | Ecuador

pfrancom2@uteq.edu.ec

paudesired27@gmail.com

Estudiante de la carrera de Psicopedagogía en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Educational Strategies as a Response to Student Demotivation in First-Year Baccalaureate Students at “Unidad Popular” Educational Unit during the 2025-2026 Period

Abstract

Motivation is an important part of the educational process, decisively influencing students' participation, interest, and academic performance. This project aimed to determine the causes and consequences of school demotivation in first-year baccalaureate students at the “Unidad Popular” Educational Unit during the 2025-2026 period. It was conducted under a mixed-methods approach, applying direct observation techniques and a structured survey to a sample of 30 students. The results showed that demotivation is related to emotions, traditional methodologies, distractors, and lack of support. A psychopedagogical intervention proposal was designed based on the authors L. Vygotsky, D. Goleman, and A. Bandura, aimed at participation, self-regulation, and the establishment of short- and long-term goals for progressive improvement in attitude and academic commitment.

Keywords: Demotivation; Psychopedagogical intervention; School motivation; Academic performance.

Estratégias Educacionais como Resposta à Desmotivação Estudantil em Alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio da Unidade Educativa “Unidad Popular” durante o Período de 2025-2026

Resumo

A motivação é uma parte importante do processo educacional, influenciando determinantemente a participação, o interesse e o desempenho acadêmico dos estudantes. Este projeto teve como objetivo determinar as causas e consequências da desmotivação escolar em alunos do primeiro ano do ensino médio da Unidade Educativa “Unidad Popular” durante o período de 2025-2026. Foi executado sob uma abordagem mista, aplicando técnicas de observação direta e um questionário estruturado a uma amostra de 30 alunos. Os resultados evidenciaram que a desmotivação está relacionada às emoções, metodologias tradicionais, distratores e ao pouco acompanhamento. Foi elaborada uma proposta de intervenção psicopedagógica baseada nos autores L. Vygotsky, D. Goleman e A. Bandura, voltada à participação, autorregulação e ao estabelecimento de metas de curto e longo prazo para a melhoria progressiva na atitude e no compromisso acadêmico. Palavras-chave: Desmotivação; Intervenção psicopedagógica; Motivação escolar; Desempenho acadêmico.

Capítulo 11

Activismo lingüístico y literatura en la obra de María Isabel Lara Millapan

Javier Aguirre

Aguirre, J. (2026). Activismo lingüístico y literatura en la obra de María Isabel Lara Millapan. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 238-250). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c923>



11

*Activismo lingüístico y literatura en la obra de María Isabel Lara
Millapan*

Resumen

María Isabel Lara Millapan es una escritora en mapuzugun que defiende sistemáticamente su lengua como docente, poeta e investigadora. El mapuzugun, una lengua aislada que en su día fue lengua franca en el territorio incorporado por Chile y Argentina a finales del siglo XIX, lucha ahora por su supervivencia. En este capítulo se analizarán algunos textos literarios en los que esta autora se refiere explícitamente a la lengua mapuche, teniendo en cuenta las ideologías lingüísticas que pueden relacionarse con ellos. Sus obras son un puente entre la tradición oral y la literatura mapuche, sin olvidar nunca sus raíces y los consejos de los ancianos, pero abriendo nuevos caminos para el mapuzugun al escribirlo. Palabras clave: Mapuzugun; revitalización lingüística; literatura mapuche; poesía mapuche; lenguas en peligro de extinción.

Introducción

El mapuzugun, la lengua del pueblo mapuche, era considerada la lengua general de Chile (Valdivia, 1606; Febres, 1765) durante siglos, cuando los españoles llegaron, invadieron y finalmente firmaron un tratado que reconocía el Estado de Arauco, territorio independiente mapuche entre los ríos Biobío y Toltén, hasta que los ejércitos chileno y argentino ocuparon las tierras mapuches a ambos lados de los Andes a finales del siglo XIX. Tras estas campañas militares, los mapuches fueron desposeídos de sus tierras (solo conservaron el 5 % de ellas, y esta cifra siguió disminuyendo) y su lengua solo se podía utilizar en sus reservas (reducciones), lo que supuso un dramático revés. La educación chilena era solo en español y los hablantes de mapuche sufrían discriminación por no hablar español correctamente. Esto hizo que muchos mapuches intentaran hablar bien el español y perdieran su lengua. Pero el mapuzugun todavía se habla y hay varios intentos de revitalizarlo. No es fácil determinar con precisión el número de hablantes que quedan, ya que el nivel de dominio puede variar. Es habitual citar a Zuñiga (2007), aunque Gundermann et al. (2011), sugieren que El mapuzugun es una lengua en declive.

Aunque el contexto sociolingüístico de la lengua mapuche es crítico, también ha habido buenas noticias para el mapuzugun en la última década. La carrera de Pedagogía en lengua mapuzugun de la Universidad Católica de Temuco es el primer intento de formar profesores de mapuzugun, algo esencial para la revitalización de la lengua. La presencia del mapuzugun en la universidad, en diferentes actividades, así como en la sociedad, ha sido cada vez más notable. Un ejemplo de ello podría ser la presentación del CD de María Huenunir cantado en mapuzugun en Temuco, que fue íntegramente en mapuzugun (Aguirre, 2023). Como veremos, la labor como escritora, traductora, profesora y activista de María Isabel Lara Millapan también ha contribuido a la revitalización del mapuzugun.

María Isabel Lara Millapan (Chihuimpilli, Quepe, 1979), es profesora de mapuzugun y escritora, comprometida con la promoción de

su lengua materna, en la que escribe. María Isabel Lara Millapan no solo ha escrito varios libros en mapuzugun (ediciones bilingües en mapuzugun y español), sino que también dedicó su investigación doctoral a la enseñanza de la lectura y la escritura en mapuzugun, y ha publicado materiales didácticos monolingües en mapuzugun.

En este capítulo estudiaremos la forma en que María Isabel Lara Millapan se refiere a su lengua y la considera en sus escritos. Estudiaremos cómo el mapuzugun está en el corazón mismo de su trabajo como profesora, investigadora y poeta; también nos centraremos en su poema «Mapudungun mew» (En mapuzugun), que expresa la ideología lingüística mapuche (Course, 2018) y muestra una fuerte conexión entre la lengua y el *itxofill mogen* (todas las vidas, la biodiversidad) y la naturaleza, que es la raíz del conocimiento mapuche o *kimün*. El nombre de la lengua mapuzugun también expresa claramente esta conexión, ya que *mapu* significa «territorio» o «tierra», en un sentido amplio, y *zugun* significa «lenguaje» o «lengua». También consideraremos la importancia del uso de la lengua expresada en un *epew* (cuento corto, similar a una fábula) publicado en mapuzugun como material didáctico para niños.

María Isabel Lara Millapan ha participado activamente en la revitalización del mapuzugun más allá del ámbito literario. Por ejemplo, ha organizado durante varios años la «Mapuzugun ñi reqlentu» o «semana del mapuzugun» en la Pontificia Universidad Católica de Villarrica, donde coordina la enseñanza del mapuzugun (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022).

El mapuzugun, una historia de hegemonía, resistencia y minorización

El mapuzugun fue la lengua hegemónica de un territorio muy extenso durante muchos siglos. Cuando llegaron los españoles en el siglo XVI, el mapuzugun se hablaba desde Coquimbo hasta Chiloé (Valdivia, 1606); en el siglo XVIII también se convirtió en la lengua

franca de las Pampas (Naguil, 2020, p. 149), llamadas por los mapuche Puelmapu. Pero incluso antes de la llegada de los españoles, los mapuches ya estaban acostumbrados a resistir; como consecuencia del contacto con el Imperio Inca —las fronteras también son puentes—, los mapuches adoptaron varias palabras kichwa (Sánchez, 2020). La resistencia mapuche también fue fuente de inspiración para el primer poema épico de todo el continente (Ercilla, 1578), en el que, significativamente, los héroes eran los mapuches (principalmente Lautaro y Cautopolicán —Leftxaru, Kallfülikan en mapuzugun—), y no los españoles. El origen vasco de Ercilla podría explicar por qué admiraba a los mapuches (Aguirre et al., 2020). Otras obras literarias fueron dedicadas a los mapuches en la poesía española (Oña, 1596; Santisteban, 1597) y en el teatro (Vega, 1627). Pero Arauco nunca fue domesticado. En 1641, en el Tratado de Quilín, el Imperio español se vio obligado a reconocer la independencia del territorio mapuche: el Estado de Arauco (Bengoá, 2007). La independencia mapuche entre los ríos Bío Bío y Toltén duró más de dos siglos. Incluso el Chile independiente reconoció al Estado Mapuche en varios Koyagtun o Parlamentos, como el de Tapiwe (1825), hasta que dos campañas militares genocidas simultáneas planificadas desde Chile y Argentina incorporaron el territorio mapuche a sus fronteras. En ese momento, todo cambió para el pueblo mapuche: sus tierras se redujeron a menos del 5 %, y aun así se redujeron de nuevo (Correa, 2021). Los sistemas educativos chileno y argentino eran solo en español, y los hablantes de mapuzugun eran castigados cuando se atrevían a hablar en su lengua. El mapuzugun fue minorizado, y la mayoría de los araucanistas¹ (Lenz, 1895- 1897; Guevara, 1912; Augusta, 1903, 1910; Moesbach, 1930, 1962) pensaban que la lengua iba a desaparecer. Algunas de las publicaciones nos transmiten su opinión desde el mismo título: «Las últimas familias araucanas» (Guevara, 1912)¹

¹ Antropólogos, lingüistas y sacerdotes que estudiaron el mapuzugun e intentaron escribir *ülkantun* (canciones), *epew* (cuentos), *nüttxam* (conversaciones) y otros géneros de la tradición oral mapuche; estos géneros han sido estudiados, por ejemplo, por Ñanculef y Cayupan (2014)..

De hecho, la lengua se hablaba mucho menos que antes, y los mapuches también eran conscientes de ello; uno de los mejores ejemplos de declaraciones al respecto que se pueden mencionar es el de un lonko (jefe) mapuche, Pascual Coña, tal y como lo escribió Moesbach (1930), o Koña, como se ha transcrito posteriormente (2003, 2019), reposicionando a los autores mapuches en un lugar que no tenían cuando se les consideraba informantes (Aguirre, 2024, pp. 221-225). Pero veamos lo que Koña tiene que decirnos:

Fewla kalewetuy mongen: tüfachi weche müte we wingkatuygün; allwe ngoymarpuygün taiñ küpal ñi ngülam ka ñi zungu. Kalli rupape kiñe müfv tripantu, fey mew epe kimwerpulayay ñi mapu züngun engün. Fey mew, zugulpe tüfachi lifro egün kiñeke naq rume!² (Koña, [1930] 2019, p. 9)

El lonko Pascual Coña es consciente de la crítica situación de la cultura y la lengua mapuche, pero a diferencia de los sacerdotes y antropólogos que afirman sin rodeos la muerte inminente del mapuzugun, queremos leer en Koña la voluntad de sobrevivir; invita a las futuras generaciones mapuches a leer su libro porque cree, como creemos ahora, que el libro puede ser una semilla de revitalización cultural y lingüística. Como veremos, el propósito de los escritos en mapuzugun tanto de María Isabel Lara Millapan como de Bastián Chandía Millanaw tiene mucho que ver con esta lucha por la supervivencia, la voluntad de seguir viviendo en mapuzugun.

Comparémoslo con la declaración que aparece en una reedición de la Gramática de Augusta de 1903, donde las lecciones se han convertido en capítulos, porque el libro ya no sirve para aprender la lengua, ya que esta pronto será una lengua muerta:

2 Ahora la vida ha cambiado: estos jóvenes se han convertido en extranjeros; casi han olvidado sus orígenes, los consejos de los ancianos y su propósito en la vida. Dentro de unos años habrán olvidado la lengua de la tierra. ¡Esperemos que, al menos, lean este libro de vez en cuando!

No será un retoque del libro del R. P. Félix Kathan de Augusta, sino más bien dicho una refundición o, como bromeando me dice el R. Padre Ernesto en carta, un «Epitafio», tal cual se suele poner en la tumba de los difuntos, puesto que el idioma araucano en unos años más ya no se hablará como ha sucedido con tantas otras lenguas. (Hart en Moesbach, 1962, p. 13)

Como podemos ver, la convicción de los araucanistas sobre la muerte del mapuzugun no se modificó fácilmente, aunque habían pasado muchos años y el mapuzugun seguía ahí, como el dinosaurio de Monterroso ([1959] 2022, p. 67).

Hoy en día, el mapuzugun se considera una lengua en retroceso (Gundermann et al., 2011), pero todavía hay personas que luchan por su promoción y revitalización. María Isabel Lara Millapan y Bastián Chandía Millanaw son muy significativos entre ellos. Sus voces envían un mensaje a las nuevas generaciones de hablantes y estudiantes de mapuzugun: aunque la transmisión de la lengua, hablada principalmente entre los ancianos, pueda haberse interrumpido para muchos, todavía hay esperanza cuando persiste la voluntad de aprenderla y hablarla.

Transmisión oral y escrita en mapuzugun

Tradicionalmente, la cultura mapuche ha sido de transmisión oral más que escrita. También es cierto que podemos aplicar esto a muchas culturas, que una lengua viva debe hablarse para estar viva. En ese sentido, muchos de los libros impresos en lo que Villena (2017), ha denominado el período etnográfico (1895-1979), tenían el propósito de ser las últimas recopilaciones de una lengua que supuestamente iba a desaparecer en poco tiempo; en este sentido, una biblioteca sería un cementerio.

Puede ser injusto reducir la lucha a términos de oralidad y expresión escrita, porque lo cierto es que muchos de los libros impresos en mapuzugun hasta hace poco tenían como objetivo principal colonizar,

alienar y evangelizar al pueblo mapuche, desde que apareció la primera gramática del mapuzugun (Valdivia, 1606); incluso los de la editorial Kúme dungu (1983-1998), que ahora se consideran publicaciones muy importantes escritas originalmente en mapuzugun, fueron fruto de unos talleres para hablantes de mapuzugun cuyo primer objetivo era traducir la Biblia al mapuzugun (Aguirre, 2024, pp. 212-218).

Es cierto, pues, que el mapuzugun escrito ha vivido, y probablemente sigue haciéndolo, en una tensión entre la autonomía y la asimilación, entre la alienación y la posibilidad de expresar las voces mapuches. Podríamos argumentar que las ediciones bilingües son también una forma de someter y reducir la lengua; para otros, pueden ser una buena forma de aprenderla. En definitiva, esto depende también de los lectores. En cualquier caso, aunque el mapuzugun fue escrito primero por sacerdotes y luego por etnólogos, ya hay un buen número de escritores mapuches, empezando por Manuel Manquilef (1911, 1914), que han decidido escribir como otra forma de resistencia, del mismo modo que cuando incorporaron los caballos a su vida cotidiana, a su manera.

Escritores e investigadores como Elisa Loncon han defendido recientemente «la escritura en mapuzugun como una vía para preservar y fortalecer la cultura mapuche» (2025). Los autores que vamos a considerar en este capítulo también están comprometidos con esta misma vía.

María Isabel Lara Millapan, defensora del mapuzugun

Ini anta inche. Mari Mari pu lamgen, inche María Isabel Lara Millapán pingén ka Kinturayen. Tremün Chihuimpilli lof mew, kimeltuchefe ngen, fey fewla petu chilkatun España mapu mew, petu dewman ñi tesis doctoral. Llenien ñi piwke mew ñi mapuche rakiduan³. (Lara en Falabella et al., 2009, p. 186)

3 *Quién soy. Hola, hermanas y hermanos, me llamo María Isabel Lara Millapán y Kinturayen. Crecí en Chihuimpilli, soy profesora y ahora estoy estudiando en España, trabajando en mi tesis doctoral. Llevo mi pensamiento mapuche en el corazón.*

Así se presentó la poeta y doctora en pedagogía María Isabel Lara Millapan en la antología *Hilando en la memoria. Epu rupa*, que reúne a mujeres poetas mapuches. Es significativo que decidiera presentarse en mapuzugun en un foro y en un entorno donde el idioma de comunicación era el español, lo que revela su conciencia lingüística. En ese momento se encontraba en Barcelona realizando su investigación doctoral, una instancia en la que pudo conocer de primera mano los procesos de revitalización lingüística y cultural del catalán y también del euskera; más tarde también pudo aprender del pueblo maorí y sus logros en materia de reconocimiento y recuperación de su lengua y cultura. Todas estas experiencias y aprendizajes consolidaron y reforzaron su convicción sobre la importancia de la lengua mapuzugun, a cuya promoción ha dedicado sus estudios y sus actividades docentes y de revitalización lingüística:

Encontré muchas similitudes por lo que ellos han vivido con la lengua catalana. Durante mis estudios allá descubrí que quería dedicarme firmemente a dos labores: la revitalización de la lengua mapuche y ser buena docente con estudiantes que tienen situaciones similares a la mía5. (Lara en Soto-Aguilar, 2018, p. 20)

Su obra poética también está plenamente relacionada con esta actividad. La declaración que abre estas líneas continúa así: «La filosofía de mi pueblo y la espiritualidad son las que me convocan a escribir poesía. Soy defensora de nuestra historia y de nuestro idioma, donde se plasman nuestros mayores sueños» (Lara en Falabella et al., 2009, p. 186).

El cultivo de la poesía en mapuzugun se enmarca, por lo tanto, en la experiencia de la espiritualidad mapuche y la defensa de la lengua. El entrelazamiento de su investigación académica, su actividad docente, su producción de materiales didácticos en mapuzugun y su poesía es signo de una profunda coherencia, un entrelazamiento que es un reflejo directo del propio pensamiento mapuche, que tiende más a la

conexión de las diferentes ramas del conocimiento que a su separación (Quidel, 2014, p. 5; Ñanculef, 2016, p. 21). Profundamente arraigada en el kimün (conocimiento) mapuche, su propuesta poética es una de las más destacadas de lo que Damsi Figueroa, basándose en Niño (1998), ha denominado «poéticas del retorno» (2017). Cabe señalar, en cualquier caso, que este retorno no busca anclarse en el pasado, sino, por el contrario, sacar fuerza de las raíces para seguir brotando nuevas hojas.

Esto es lo que dijo el autor en una entrevista:

La revitalización de la lengua, ese fue el tema que quise abordar. Por eso estudié didáctica de la lengua, que es una herramienta que me ha permitido después realizar capacitaciones aquí en Chile, con educadores tradicionales que enseñan la lengua actualmente. Porque lo que pasa aquí en Chile con la enseñanza del mapuzungun y otras lenguas originarias, es que todavía no concibe la sociedad chilena que estas lenguas tienen el mismo valor que cualquier lengua del mundo. Solo porque se pasó por un proceso de desfase cultural, de negación, de intento de exterminar la lengua. Entonces está muy instalado en la conciencia que son incluso lenguas inferiores o solo lenguas rurales. No validando que ahí hay un saber ancestral, que hay una filosofía de vida, que es una lengua también instrumental que sirve para comunicarse, para construir conocimientos. No solo el conocimiento del pasado, sino también del presente, y podemos seguir construyendo. También podemos escribirla, existe el mito de que solo son lenguas orales y no es así, porque hay registros escritos del mapuzungun anterior, y hoy en día podemos escribir diferentes tipos de textos. Lo hemos visto con el trabajo de muchos poetas y narradores. (González, 2018)

Como poeta, Lara Millapan es autora de las colecciones de poesía Puliwen ñi pewma. Sueños de un amanecer (2002), Alé. Luz de la luna (2012) y Trekan antü (2018), todas ellas bilingües y publicadas por la Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica, donde imparte clases. En su escritura, ha declarado:

para escribir voy alternando, a veces escribo primero en mapuzugun, después hago la interpretación al español y a veces también escribo en español, va a depender del contenido, del poema, de la inspiración, del momento, pienso en ambas lenguas, entonces aparece el poema en cualquiera de las dos, pero sí soy consciente de que hay elementos que cuando los llevo al wigkazugun, al español, se pierden; dicho en mapuzugun yo sé que un hablante nativo lo entiende y se transporta incluso a otra dimensión y hago el esfuerzo por que en español genere la misma emoción pero quizá no siempre se consigue. (De la Fuente et al., 2018-2020)

Estas afirmaciones contribuyen al hecho de que la propuesta de escritura de María Isabel Lara se puede entender plenamente a partir de lo que Melisa Stocco ha denominado *traful* (2018), o confluencia de versiones, donde la noción de original se difumina y podríamos hablar, en cualquier caso, de dos originales. Podemos observar, como se ha señalado, que en la quizá cuestionable paridad de las versiones defendida por Stocco, Lara inclina sutilmente la balanza a favor del mapuzugun:

Está escrito en lógica de interculturalidad, es bilingüe, en español y en mapudungun, pero no todas las palabras están traducidas desde la lengua mapuche, especialmente algunos de los títulos de los trece poemas que componen el libro. Se omite, por ejemplo, la traducción de la palabra «kintu», buscadora, con la que la autora titula su octavo poema, como si dicha omisión fuera también una denuncia respecto a aquellas palabras o sentidos que hemos ido perdiendo en la comprensión del mundo desde la lengua castellana y la evidencia de que en mapuzugun, su vigencia persiste. Lo mismo ocurre con títulos como «pewma», sueño; akun (volver del viaje) o choyün (renacer, volver a vivir). Palabras tan vitales y vibrantes y absolutamente en desuso en la lengua castellana. Por eso los silencios en algunas traducciones de títulos o de poemas completos. La poeta ha preferido omitir la traducción, para que no empañemos o tergiveremos la interpretación que habita

en toda traducción, para que comprendamos el mundo desde otros idiomas y también para pensar en aquellas palabras que nuestra propia lengua ya no es capaz de decirlo⁴. (Miranda, 2013, p. 191)

Este trafal también tiene un significado pedagógico en la antología Kimün (2014a), en la que María Isabel Lara traduce al mapuzugun poemas de poetas mapuches, incluyendo también textos propios. El trafal va acompañado de actividades para que los estudiantes practiquen la escritura en mapuzugun. En este sentido, el trafal también parece estar orientado hacia la lengua mapuche. De esta manera, los diferentes aspectos de su trabajo como investigadora, profesora, traductora y poeta coinciden aquí, todos ellos íntimamente ligados al mapuzugun. El mapuzugun es, por lo tanto, central, omnipresente en su vida, en su carrera como profesional y en su poesía. El objetivo de su investigación doctoral, tal y como ella misma explicó, no era otro que «contribuir a la enseñanza de la lengua mapuche como elemento de comunicación, transmisión y generación de conocimiento» (Lara, 2012a, p. 9). Podemos verificar esta presencia recursiva a través de un poema que funciona como lema, como leitmotiv que reaparece en sus actividades como investigadora, como poeta y como profesora. Este lema es, precisamente, «mapudungun mew». Así, este poema, que abre

4 *Está escrito en lógica de interculturalidad, es bilingüe, en español y en mapudungun, pero no todas las palabras están traducidas desde la lengua mapuche, especialmente algunos de los títulos de los trece poemas que componen el libro. Se omite, por ejemplo, la traducción de la palabra «kintu», bus-cadora, con la que la autora titula su octavo poema, como si dicha omisión fuera también una denuncia respecto a aquellas palabras o sentidos que hemos ido perdiendo en la comprensión del mundo desde la lengua castellana y la evidencia de que en mapuzugun, su vigencia persiste. Lo mismo ocurre con títulos como «pewma», sueño; akun (volver del viaje) o choyün (renacer, volver a vivir). Palabras tan vitales y vibrantes y absolutamente en desuso en la lengua castellana. Por eso los silencios en algunas traducciones de títulos o de poemas completos. La poeta ha preferido omitir la traducción, para que no empañemos o tergiversemos la interpretación que habita en toda traducción, para que comprendamos el mundo desde otros idiomas y también para pensar en aquellas palabras que nuestra propia lengua ya no es capaz de decir. (Miranda, 2013, p.191).*

su libro *Alé. Luz de la luna* (2012b, p. 15), también aparece citado en el encabezamiento de su tesis doctoral (2012a, p. 7), sirve de pórtico a la antología con fines didácticos *Kimün. Aprendiendo mapudungun a través de poesías y relatos* (Lara y Saavedra, 2014a, p. 7), donde también se encuentra entre los poemas antologados (p. 54); está presente en su disco compacto *Aukinko* (2014b) acompañado de un fondo musical y, por último, resuena en el nombre del software de aprendizaje del mapuzugun, llamado «Mapudungun mew», del que ella es la alma mater. Es una señal clara, una manifestación inequívoca de intenciones que sitúan al mapuzugun como la razón de ser de su trayectoria, la piedra angular de su trabajo.

Mapudungun mew

mütxümafuin wingkul, ka

kimtukuafun relmu ñi dungun.

Mapudunguli, allkütuafun tralkan,

fey kimafun, chem dungu mew ñi femün,

ka kimafun dewma txipapale antü, tañi chumgechi mongelen.

En mapudungun

En mapudungun puedo nombrar el agua, el viento, la tierra.

En mapudungun puedo llamar a las montañas y comprender el mensaje de los arcoíris.

Si hablara mapuzugun,

entendería la tormenta como una respuesta y el amanecer como el origen de la vida.

En este poema, el mapuzugun se muestra como una lengua en conexión con la naturaleza, una clave para comprenderla. En ese sentido, se vincula con enfoques similares a los expresados por Elisa Loncon (2017, pp. 211-212) o María Teresa Panchillo (Mora y Moraga, 2010, pp.

202-203). También se puede relacionar con la Ideología del Lenguaje Mapuche (Course, 2018), que considera que el idioma mapuche tiene una diferencia ontológica en comparación con el español: «El español, al igual que otros idiomas no mapuches, se entiende como un sistema de representación arbitrario y fungible. El mapudungun, por el contrario, se entiende como profundamente y fundamentalmente ligado al tejido mismo del mundo» (p. 4). Es la lengua en la que los mapuche se han comunicado con el entorno durante siglos, durante miles de años, y por lo tanto solo pueden comunicarse con ese entorno en mapuzugun, lo que podría entenderse como el aliento del mapu (territorio, tierra).

Otro texto que se refiere directamente al mapuzugun y a la importancia de hablarlo es el breve texto incluido en Pichike epew (Lara, 2019), una serie monolingüe de cuentos ilustrados. De hecho, el epew es un género tradicional mapuche similar a la fábula, que tiene una finalidad didáctica. Los protagonistas de los epew suelen ser animales, como el zorro -gürü- o el puma -pangi-. Por lo general, los epew son más largos que los que aparecen en esta colección, y por eso se les llama

«pichike epew», que significa «epew cortos». En este caso, el cuento es tan breve que se acerca más a otro género mapuche, el «gülam» o consejo; tanto el epew como el gülam tienen una finalidad didáctica.

Ngen Mapu

Pichi domo ngelu inche, feypikeneu tañi

pu füchake che: Pangi, Ngen Mapu ngey.

Newen kulliñ ngey.

Wingkaüytungekelay ta

pangi, illkuafuy! Illkule,

nagpaafuy, fey lamgün

ufiza afuy.

Kimün: müley tañi mapudunguleal pu mapuche.⁵

(Memoria oral de Segundo Aucañir, Lof Chihuiimpilli, Quepe)
(Lara, 2019).

El amo del territorio

Cuando era pequeña, mis abuelos solían decirme:

el puma es el dueño de la tierra. Es un animal poderoso.

No se le debe nombrar en un idioma

extranjero, ¡eso lo enfadaría! Si se enfadaba,

bajaba de la montaña y mataba ovejas.

Conocimiento: los mapuches debemos hablar en mapudun-
gun.

El puma es un animal muy poderoso y respetado por los mapuches; de hecho, ni siquiera suelen nombrarlo directamente con su nombre, *pangi*, porque podría ser peligroso, y utilizan un eufemismo, *fütxa peñi*, hermano mayor, para que no aparezca. Esta versión del *gülam* (consejo) es muy significativa, ya que también se preocupa por la importancia de hablar mapuzugun; tal vez la pérdida de su lengua se considera aún más peligrosa que un puma, y esa es la razón por la que se ha modificado el consejo. En este sentido, podríamos decir que aquí se han combinado la ideología lingüística mapuche (Course, 2018) y la ideología lingüística contrahegemónica (Álvarez y Lagos, 2020), siguiendo otra característica mapuche: la capacidad de adaptación a las circunstancias.

Otra mención al mapuzugun aparece en el poema «Akun» (2012, pp. 40-41) de Lara Millapan, cuyo título no ha sido traducido al español, como ocurre con la mayoría de los poemas de Alé (2012) y con algunos de Trekan antü (2018). En esta composición, Kinturayen se

5 *Las ediciones monolingües en mapuzugun son escasas; Lara Millapan es una de las excepciones a la regla (Aguirre, 2025a). No hay tantos ejemplos que se puedan mencionar (Chandía, 2019, 2020; Ñanculef y Cayupan, 2018; Koña, [1930] 2019; Kolíman, Lipay et al., [1912] 2021).*

dirige a su madre tras una importante estancia *kamapu* (la publicación del libro coincide con su regreso de Barcelona, donde completó su doctorado). El regreso, el reencuentro con la madre y con la tierra es motivo de profunda alegría; el poema condensa la emoción en detalles muy significativos —el *üküll* que lleva su madre, el foye que brota, la flor de copihue en flor— y, aunque la escritura refleja una sola voz, parece insinuarse una conversación en la que la madre podría haberle preguntado a su hija si ha olvidado el mapuzugun; o tal vez la respuesta se deba a un temor expresado por la madre antes del viaje, a lo que ella respondería: «moymalan tañi mapuzugun / kamapu amuli rume/ chew anta amuafuy ñi rakizuam/ chew anta amuafuy ñi piwke»⁶. Conociendo la historia del éxodo mapuche, hay que reconocer que la distancia en la mayoría de los casos significa el olvido, excepto cuando hay voluntad, determinación, una razón de ser, como en el caso de María Isabel Lara Millapan, que nunca dejó de lado su propósito y que ha ido logrando sus objetivos con perseverancia y clarividencia.

El mapuzugun ha ido ganando terreno en la obra de María Isabel Lara, desequilibrando así esa aparente paridad que, dada la situación de desventaja que tiene el mapuzugun con respecto al español en la sociedad chilena y mapuche, requiere una acción eficaz a favor del mapuzugun para intentar reequilibrar la situación. Y eso es precisamente lo que ella ha estado haciendo, con moderación, sutilmente, evitando la confrontación, siguiendo un camino más diplomático que conflictivo, pero al mismo tiempo manteniendo firmes sus convicciones, sin dar marcha atrás.

Conclusiones

María Isabel Lara Millapan puede considerarse como un puente entre la tradición mapuche y la vida mapuche contemporánea. Valora el *gülam* de las personas mayores, pero también incorpora las nuevas tecnologías a su práctica cotidiana, como el software para aprender mapuzugun, porque ser mapuche o hablar mapuzugun no significa vivir en el pasado. Defiende la escritura en mapuzugun como un arma

6 *No olvido mi mapudungun, aunque vaya al extranjero, ¿adónde irían mis pensamientos, adónde iría mi corazón?*

útil para luchar por la supervivencia de la lengua y su transmisión. Y vive profundamente la espiritualidad mapuche, vinculada al mapuzugun y al itxofill mogen, la conexión íntima de todas las formas de vida, que está relacionada, como hemos visto, con la ideología lingüística mapuche. Pero su profunda conexión con sus raíces también le permite afrontar la difícil situación a la que se enfrentan hoy el mapuzugun y la tierra mapuche, porque la lengua y el territorio no pueden entenderse por separado (Naguil, 2020). Esta conexión implica una resistencia necesaria para hacer frente al poder hegemónico del español, de la ideología lingüística monolingüe; este compromiso consciente, el compromiso de vivir en mapuzugun, de soñar, de jugar, de estudiar, de amar, de reír, de cantar, de escribir en mapuzugun, lo que en sí mismo no es solo una actitud lingüística contrahegemónica o una ideología lingüística, sino también una forma de defender la vida misma.

Referencias

- Aguirre, J. (2023). Del poema en castellano al canto en mapuzugun. La voz de María Huenuñir devuelta a su vuelo. En G. Payás, & D. Zaslavsky, (eds.). *Perspectivas traductológicas desde América Latina* (pp. 295-316). Universidad Católica de Temuco; Bonilla Artigas Editores.
- Aguirre, J. (2024). Chumgechi tañi amukefun kuifi mew ka chumgechi ñi amuketun fantepu ta wirintukun mapuzugun mew. Trayectoria y presente de las publicaciones en mapuzugun. En C. Maldonado, & C. Peralta, (eds.). *Suralidad editorial. Voces, identidades y territorios* (pp. 201-236). Kultrun.
- Aguirre, J. (2025a). Señas de identidad. Los quiebres del doble registro en poesía mapuche. En A. Contreras, C. Maldonado, & E. Carreño, (eds.). *Polifonías. Contribuciones desde los estudios del lenguaje y las humanidades* (pp. 103-115). Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.
- Aguirre, J. (2025b). Las inserciones en castellano en los textos poéticos en mapuzugun de Bastián Chandía Millana como expresiones de discriminación lingüística, violencia y alienación. *Cuhso*, 35(1).
- Aguirre, J., Glöel, M., & Garrido, M. (2020). Consideraciones acerca de los fueros en *La Araucanade* Alonso de Ercilla. *Hipogrifo*, 8(2), 403-420.
- Álvarez, J., & Lagos, C. (2020). Lenguas dominadas. Ideología y violencia lingüística en el mapudungun. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Cusco)*, 12(4), 179-201.
- Augusta, F. (1903). *Gramática araucana*. Imprenta central J. Lampert.
- Augusta, F. (1910). *Lecturas araucanas*. Imprenta de la Prefectura Apostólica.
- Bengoa, J. (2007). *El Tratado de Quilín. Documentos adicionales a la historia de los antiguos mapuches del sur*. Cataluña.

- Carrasco, I. (1998). La poesía etnocultural, modelo de una sociedad en diálogo. *Lengua y Literatura Mapuche*, 8, 51-61.
- Correa, M. (2021). *Historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén.
- Course, M. (2018). Palabras más allá del significado en la ideología lingüística mapuche. *Lenguaje y comunicación*, 63, 9-14.
- Cronin, M. (1998). El espejo roto de los sirvientes: Traducción y lenguas minoritarias en la era global. *Traducción y minorías*, 4(2), 145-162.
- Davies, G. (2004). Durmiendo con el enemigo: Las tensiones de la traducción literaria. *New Welsh Review*, 64, 58-64.
- De la Fuente, A., Palominos, I., Möller, C., & Iriarte, V. (2018-2020). *María Isabel Lara Millapan*. Escritores Indígenas. <https://www.escritoresindigenas.cl/lara-millapan>
- Ende, M. (1979). *Die unendliche Geschichte*. Thienemann.
- Ercilla, A. de. (1578). *Primera y segunda parte de La Araucana*. Pierres Cosin.
- Falabella, S., Huinao, G., & Miranda, R. (2009). *Hilando en la memoria. Epu rupa. 14 mujeres mapuche*. Cuarto Propio.
- Febrés, A. (1765). *Arte de la lengua general del reyno de Chile, con un diálogo chileno-hispano muy curioso: A que se añade la doctrina christiana, esto es, rezo, catecismo, coplas, confesionario, y pláticas; lo más en lengua chilena y castellana: y por fin un vocabulario hispano-chileno y un calepino chileno-hispano más copioso*. Lima, en la Calle de la Encarnación.
- Ferrando, R. (2012). *Y así nació la Frontera... Conquista, guerra, ocupación, pacificación. 1550-1900*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Figuroa, D. (2017). *Poéticas mapuche. Lecturas interculturales de la poesía mapuche actual* [Tesis doctoral, Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte].

- Garabide. (2009). *Euskararen berreskuratzea. Hizkuntzak biziberritzeko gako batzuk*. Gertu.
- González, T. (2018). María Isabel Lara, guardiana del mapudungun: «Detrás de mí, está mi pueblo». *Diario Uchile*. <https://n9.cl/vlavma>
- Guevara, T. (1912). *Las últimas familias y costumbres araucanas*. Imprenta Cervantes.
- Gundermann, H., Caniguan, J., Clavería, A., & Faundez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea (Concepción)*, 503, 111-131.
- Koña, P. (2019). *Kuifi mapuche chumgechi ñi azmogekeel egün*. Genlol.
- Koña, P., Quidel, J., & Moesbach, W. de. (2003). *Un niño llamado Pascual Koña. Paskual Koña pigechi pichi wentxu*. Pehué.
- Kolümañ, L., Lipay, Kolima, A., Kallfükura, J., Zúñiga, J. M., Malhen, J., Lienan, R., Küzel, K., Paynefilu, D., Karinza, Lhemunaw, J., Mañkew, Mañkelef, M., Mañkelef, T., Montero, A., Payllalef, A., Nekulmañ, J., Pulgar, J. S., Kayupi, P., Kollüw, J. L., Paynemal, A., Paynemal, J. S., Melillag, G., Reyes, F., & Kollüw, V. (2020). *Kuifike mapuche reñma tañi gütxam. XIX patakantu txipantu*. UFRO. <https://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1913>
- Krause, C. (2013). Why bother with the original? Self-translation and Scottish Gaelic poetry. En A. Cordingly, (ed.). *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 127-140). Continuum.
- Lara, M. I. (2002). *Puliwen ñi pewma. Sueños de un amanecer*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lara, M. I. (2012a). *Alé. Luz de la luna*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lara, M. I. (2012b). *Aprender a leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XXI* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

- Lara, M. I. (2018). *Trekan antü*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lara, M. I. (2019). *Pichike epew*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lara, M. I., & Porflitt, F. (2014b). *Aukiñko*. <https://youtu.be/HstGHjyhdhc?si=liYIP6fijvDY8N2>
- Lara, M. I., & Saavedra, N. (2014a). *Kimün. Aprendiendo mapudungun a través de poesías y relatos*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lenz, R. (1895-1897). *Estudios araucanos*. Imprenta Cervantes.
- Loncon, E. (2017). Mapuzugun mapuce rakizuwam mew: Cumgefuy, cumlen ka ñi cumgean. *Americania. Revista de Estudios Americanos*, 208-223.
- Loncon, E. (2025). La escritura en mapuzugun: Un camino hacia la preservación y fortalecimiento de la cultura mapuche. *Anales de Literatura Chilena*, (43), 253-269. <https://doi.org/10.7764/ANALESLITCHI.43.12>
- Luna, L., Bolomey, C., & Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: Análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)
- Mallon, F. (2010). La «doble columna» y la «doble conciencia» en la obra de Manuel Manquilef. *Revista de Antropología*, 21, 59-80.
- Manquilef, M. (1911). *Comentarios del pueblo araucano I. La faz social*. Imprenta Cervantes.
- Manquilef, M. (1914). *Comentarios del pueblo araucano II. La gimnasia nacional (juegos, ejercicios y bailes)*. *Anales de la Universidad de Chile*, CXXXIV, 1-219.
- Mariano, A. (2021). La revitalización del mapuzugun a través del proyecto Mapuzuguletuañ Wallmapu Mew. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 40, 11-26.

- Menard, A. (2006). Emergencia de la tercera columna en el texto «La faz social», fragmento de los *Comentarios del pueblo araucano* de Manuel Manquilef. *Anales de Desclasificación*, 1(2), 927-237.
- Miranda, P. (2013). Alé. Luz de la luna. María Isabel Lara Millapan. *Taller de Letras*, 5, 191-194.
- Moesbach, E. de. (1930). *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. Imprenta Cervantes.
- Moesbach, E. de. (1962). *Idioma mapuche*. Imprenta San Francisco.
- Monterroso, A. (2022). *Obras completas (y otros cuentos)*. Alianza.
- Mora, M., & Moraga, F. (Eds.). (2010). *Kümedungun/Kümewirin. Antología poética de mujeres mapuche (siglos XIX y XX)*. LOM.
- Naguil, V. (2020). Lengua y territorio: Relación estratégica para la revitalización del mapuzugun. *Caracol*, 20, 134-164.
- Niño, H. (1998). Poética indígena: Diáspora y retorno. *Cuadernos de Literatura*, IV(7-8), 213-228.
- Ñanculef, A., & Cayupan, C. (2014). *Kuifke zugu. Discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzugun*. Comarcas.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayiñ mapuche kimün. Epistemología mapuche – Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- Oña, P. de. (1596). *Primera parte de Arauco domado*. Antonio Ricardo de Turín.
- Parcerisas, F. (2009). De l'asymétrie au degré zéro de l'autotraduction. *Quaderns: Revista de Traducció*, 16, 117-122.
- Pavez, J. (2003). Mapuche ñi nütram chilkatun/Escribir la historia mapuche: Estudio posliminar de *Trokinche mífú ñi piel*. *Historias de familias. Siglo XIX. Revista de Historia Indígena*, 7, 7-53.
- Pérez-Quiñones, M., & Carr, C. (2021). Cómo la ideología del monolingüismo nos lleva a la interacción monolingüe. *Interactions*, 28(3), 66-69. <https://doi.org/10.1145/3457871>

- Pontificia Universidad Católica. (2022). El campus Villarrica de la UC celebrará la semana del mapuzugun con una nutrida parrilla de actividades. UC.CL. <https://n9.cl/zxkts>
- Quidel, J. (2014). Importancia de las lenguas indígenas en el proceso de reconstrucción propio de los pueblos indígenas. En C. Campos, & M. J. Rivadeneira, (coords.). *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales* (pp. 123-138). Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Santisteban, D. de. (1597). *Cuarta y quinta parte de la Araucana*. En casa de Iuan y Andres Renaut.
- Soto-Aguilar, V. (2018). María Isabel Lara Millapan, guardiana del mapudungun. *Visión UC*, 247.
- Stocco, M. (2018). *La autotraducción como práctica Ch'ixi textualizadora de un tercer espacio en la actual literatura originaria latinoamericana: El caso de los poetas mapuche en Argentina y Chile* [Tesis doctoral, UNCUYO].
- Valdivia, L. de. (1684). *Arte y gramática general de la lengua que corre en todo el reino de Chile, con un vocabulario y confesionario*. En Sevilla por Thomas López de Haro.
- Vega, L. de. (1627). Arauco domado por el Excelentísimo señor don Diego García Hurtado de Mendoza, tragicomedia famosa. En *Parte veinte de las comedias* (pp. 75-102). Iuan Goncalez.
- Villena, B. (2017). Fuentes para el estudio del mapudungún: Propuesta de periodización. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 1(19), 141-167.
- Wenuan, J. (2021). *Preguntas al sur de Fantasía*. Ediciones del Archivo.

Javier Aguirre

Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5996-0987>

Jaguirre@uct.cl

jagirreortiz@gmail.com

Javier Aguirre (Bilbao, 1973). Licenciado en Filología Hispánica (U. Deusto, 1997) y Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (UCT, 2022) con una tesis sobre el rol del mapuzugun en la poesía mapuche, tema que sigue investigando.

Linguistic Activism and Literature in the Work of María Isabel Lara Millapan

Abstract

María Isabel Lara Millapan is a writer in Mapuzugun who systematically defends her language as a teacher, poet, and researcher. Mapuzugun, an isolated language that once served as a lingua franca in the territory incorporated by Chile and Argentina at the end of the 19th century, now struggles for its survival. This chapter analyzes several literary texts in which this author explicitly refers to the Mapuche language, considering the language ideologies that may be associated with them. Her works serve as a bridge between oral tradition and Mapuche literature, never forgetting her roots and the advice of the elders, while opening new paths for Mapuzugun through its written form.

Keywords: Mapuzugun; language revitalization; Mapuche literature; Mapuche poetry; endangered languages.

Ativismo Linguístico e Literatura na Obra de María Isabel Lara Millapan

Resumo

María Isabel Lara Millapan é uma escritora em mapuzugun que defende sistematicamente sua língua como professora, poeta e pesquisadora. O mapuzugun, uma língua isolada que um dia foi língua franca no território incorporado pelo Chile e pela Argentina no final do século XIX, luta agora por sua sobrevivência. Este capítulo analisa alguns textos literários nos quais esta autora se refere explicitamente à língua mapuche, considerando as ideologias linguísticas que podem ser associadas a eles. Suas obras são uma ponte entre a tradição oral e a literatura mapuche, sem nunca esquecer suas raízes e os conselhos dos anciãos, mas abrindo novos caminhos para o mapuzugun ao escrevê-lo.

Palavras-chave: Mapuzugun; revitalização linguística; literatura mapuche; poesia mapuche; línguas ameaçadas de extinção.

Capítulo 12

El análisis del discurso como herramienta para develar el sesgo de género en textos escolares

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2026). El análisis del discurso como herramienta para develar el sesgo de género en textos escolares. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 263-280). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c924>



12

El análisis del discurso como herramienta para develar el sesgo de género en textos escolares

Resumen

Este capítulo profundiza en el papel del análisis del discurso como una herramienta para develar el sesgo de género presente en los textos escolares. Desde un enfoque teórico e interpretativo, se articulan las contribuciones de los estudios de género, la pedagogía y el análisis del discurso para una comprensión respecto de cómo los textos escolares se configuran como dispositivos de producción de significados que reproducen desigualdades. Dentro de los mecanismos discursivos, se examinan la naturalización, la invisibilización y la jerarquización simbólica, con un foco en el impacto que generan en la construcción de identidades y en la legitimación de roles de género. Del mismo modo, se abordan las implicaciones de dicho enfoque para la formación del profesorado, las prácticas pedagógicas y la gestión educativa. Las conclusiones del estudio ponen de relieve los alcances positivos de incorporar una perspectiva discursiva crítica para la promoción de procesos formativos inclusivos, reflexivos y orientados a la equidad de género.

Palabras clave: Análisis del discurso; género discursivo; representación de género; texto escolar.

Introducción

En los sistemas educativos contemporáneos, se han podido constatar diversos esfuerzos tendientes a superar las brechas en torno al género e inclusión. No obstante, aún hay tareas pendientes en lo referido al material educativo con que se trabaja en las escuelas. A este respecto, se presenta como un problema estructural la persistencia del sesgo de género en los textos escolares (Lee & Mahmoudi-Gahrouei, 2020; Parra et al., 2020). Esto implica que, al margen de los avances en materia de igualdad formal y de la incorporación de enfoques inclusivos en políticas públicas, estos géneros discursivos evidencian representaciones con marcados estereotipos, jerarquías e invisibilización de las identidades de género. Siguiendo a De la Torre-Sierra & Guichot-Reina (2022), el texto escolar se concibe como un instrumento pedagógico que opera como un dispositivo cultural que organiza, selecciona y transmite significados. Dada su naturaleza, se configura como una fuente de transmisión de valores, normas, perspectivas y visiones del mundo, lo que tiene importantes implicaciones pedagógicas, puesto que incide en la construcción de subjetividades desde los primeros años de escolarización.

El abordaje de género desde su dimensión cultural implica que no solo se debe problematizar respecto de los significados explícitos que circulan en los textos escolares, sino sobre todo en torno a los sentidos implícitos que moldean la percepción de la realidad. En el ámbito educativo, se ha explorado el sesgo de género desde variados ángulos, contemplando los análisis curriculares, las investigaciones de representación y los enfoques sociológicos. Sin embargo, un área que ha adquirido especial relevancia es aquella referida a la intersección entre el lenguaje y el discurso, un espacio analítico donde se plasman y reproducen diversas relaciones de poder. El análisis del discurso posibilita un acercamiento que traspasa la superficie textual para revelar de qué manera se construyen los sentidos, se naturalizan las jerarquías existentes y se validan formas de organización social. Bajo esta lógica, los textos escolares se enmarcan en un tipo de prácticas discursivas que reflejan la realidad social y, asimismo, la producen y sustentan (Van Dijk, 2000; Fairclough & Wodak, 2000; Van de Rozenberg et al., 2023).

En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo analizar la relevancia e implicaciones del análisis del discurso como herramienta para develar el sesgo de género presente en los textos escolares. Desde un punto de vista metodológico, se recurrió a un enfoque cualitativo e interpretativo, que se fundamentó en una revisión bibliográfica de literatura especializada y la consulta de publicaciones académicas disponibles en bases de datos indexadas como Scopus y SciELO. Con base en la revisión y articulación del marco teórico procedente del análisis crítico del discurso, los estudios de género y la teoría educativa, se generó una reflexión sistemática que posibilitó la identificación de categorías analíticas claves. Asimismo, se problematizó en torno a las formas de representación de género en los textos escolares explorando sus implicaciones para la formación del profesorado.

Desarrollo

En los siguientes apartados, se expone un marco teórico que fundamenta el valor del análisis del discurso como una herramienta metodológica-didáctica para examinar el sesgo de género latente en los textos educativos. En este cometido, se articulan variadas dimensiones conceptuales que generan las condiciones para un abordaje integral de la problemática. En primera instancia, se describen las conexiones entre género, educación y discurso, lo que, a su vez, sitúa los textos escolares como espacios de producción de sentidos. En segundo lugar, se profundiza en la contribución del análisis del discurso como un enfoque crítico que favorece la identificación de mecanismos de reproducción de desigualdades. En tercer término, se revisan las implicaciones del contexto analítico para la comprensión del sesgo de género en los textos escolares, así como sus proyecciones en la formación del profesorado y las prácticas pedagógicas.

Género, educación y discurso: una aproximación conceptual

En el abordaje de las problemáticas educativas, el género se ha consolidado como una categoría analítica medular para interpretar las dinámicas sociales que permean los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el plano investigativo, la noción de género ha sido teorizada como una categoría de análisis que posibilita la comprensión de las diferencias construidas socialmente entre hombres y mujeres; asimismo, como un factor que permite evidenciar las relaciones de poder derivadas de tales construcciones (Santos, 2022; González-Barea y Rodríguez Marín, 2020). En el ámbito educacional, el género se manifiesta, por una parte, en la organización institucional o en los itinerarios formativos escolares y, por otra, en los contenidos y las metodologías de enseñanza. Esto lleva a reflexionar en torno al rol de la escuela, que, en tanto espacio para la socialización, influye en la reproducción o transformación de las normas de género, contribuyendo a la consolidación de imaginarios que perpetúan desigualdades estructurales (Manassero y Vázquez, 2021; Tyarakanita et al., 2021). Desde esta perspectiva, el análisis del género en ámbitos educacionales conlleva necesariamente al reconocimiento de su carácter dinámico, situado y palpable en entornos socioculturales específicos.

En la confluencia entre género, educación y discurso, los textos educativos cobran particular relevancia, puesto que se erigen como uno de los principales mediadores entre el currículum oficial y las experiencias de aprendizaje del estudiantado. Como se ha referido en la bibliografía, estos materiales no solo constituyen un soporte de información, sino que también implican una configuración de narrativas, la priorización de determinados saberes y la jerarquización de modelos de comportamiento. Por un lado, son decisivos los discursos representados por las palabras y usos lingüísticos. Por otro lado, son cruciales las imágenes y ejemplos o modelos, a través de los cuales los textos escolares transmiten representaciones de género. En este sentido, se refuerzan estereotipos tradicionales, tales como la vinculación de las mujeres con espacios domésticos o afectivos, y la representación

de los hombres en papeles de liderazgo y raciocinio (Lee & Mahmoudi-Gahrouei, 2020; Cabrera y Martínez-Bello, 2014).

Se desprende del escenario descrito que los textos escolares participan de manera activa en la construcción de imaginarios sociales que inciden en las expectativas y anhelos del estudiantado. En este contexto, el concepto de currículum oculto resulta particularmente valioso para analizar cómo estas representaciones funcionan de manera implícita (Torres, 1998). Más allá de la información que opera a nivel explícito, el currículum oculto se conecta con los valores, las normas y las expectativas que se reproducen de forma inconsciente en la práctica educativa (Motschenbacher, 2014; Santamaría, 2021). Esto conlleva a que el sesgo de género presente en los textos escolares pueda evidenciarse tanto en lo que se dice, como en lo que se omite; asimismo, se plasme en el modo en que se organiza la información y en qué voces discursivas son legitimadas o silenciadas. Dicha dimensión implícita del currículum impulsa la adopción de enfoques analíticos que posibiliten un acceso a niveles profundos de significación.

Es en este punto donde el discurso surge como una categoría medular de análisis. El discurso no está restringido al lenguaje verbal, sino que integra el despliegue de prácticas sociales más amplias de las que se desprenden sentidos y relaciones de poder. Bajo esta lógica, el análisis del discurso en los textos escolares trae aparejado un examen acerca de cómo se configuran las representaciones de género, las cuales, en ocasiones, naturalizan las desigualdades existentes y legitiman el orden social. Si se tienen en cuenta las dimensiones discursivas subyacentes, este tipo de aproximación viabiliza mucho más que una lectura a nivel superficial; permite sumergirse en las estructuras profundas de significados que sustentan la configuración de los textos. He ahí la relevancia del enfoque discursivo, que se posiciona como un camino idóneo para la comprensión de la dimensión simbólica del lenguaje y de las interacciones generadas en espacios educativos diversos.

El análisis del discurso desde una perspectiva crítica

En sus diferentes vertientes, el análisis del discurso ha dejado entrever su potencial como instrumento eficiente para el estudio de las relaciones que median entre lenguaje, poder e ideología. De modo especial, el análisis del discurso desde una mirada crítica postula que el lenguaje no actúa reproduciendo una copia pasiva de la realidad; por el contrario, representa un factor que posee un papel activo en su construcción. En esta línea, los discursos representan un espacio que invita a reproducir o desafiar las estructuras sociales imperantes, poniendo de manifiesto aquellas ligadas al género (Startari, 2025; Fairclough & Wodak, 2000; Van Dijk, 2000). Este enfoque deviene particularmente apropiado para el análisis de los materiales educativos, en cuyos pasajes y actividades el lenguaje desempeña una función formativa. Por ello, el estudio a nivel discursivo promueve el entendimiento y concepciones acerca del modo en que las prácticas pedagógicas se encuentran permeadas por ciertas dimensiones simbólicas que influyen en la producción de significados (Santos, 2022; Metsäpelto et al., 2022).

Dentro de los principales aportes del análisis del discurso, aflora su capacidad para develar los mecanismos a través de los cuales se legitiman como evidentes ciertas representaciones. Específicamente, mediante el empleo recurrente de determinadas formas lingüísticas, metáforas o narrativas, en los textos escolares se pueden presentar normalizadas o naturalizadas relaciones que, en realidad, son construidas socialmente. Respecto del género, tal situación desemboca en la reproducción de papeles tradicionales que se manifiestan como incuestionables. Casos de esta naturaleza se reflejan a través de la representación reiterada de la mujer en labores de cuidado familiar o de hombres en rangos de autoridad, lo que no solo implica una descripción de la realidad, sino una contribución a su legitimación. En coherencia con Santos (2022) y Van Dijk (2000), dicho proceso de naturalización limita la problematización crítica en torno a las desigualdades, puesto que las presenta como inevitables.

Junto con los mecanismos de naturalización, el análisis del discurso posibilita un examen y revisión de los procesos de invisibilización. A este respecto, en una amplia gama de textos escolares, se constata una ausencia de la figura femenina en ciertas áreas del conocimiento, como, por ejemplo, en la ciencia, las matemáticas o la política, o su participación es relegada a roles secundarios, lo que se configura como una forma de exclusión simbólica. Dado que tiene una naturaleza no neutral, dicha invisibilización limita la capacidad de identificación del estudiantado, impulsando la sensación de que algunos espacios no le pertenecen. La invisibilización, sostenida en el silencio, en este sentido, representa también una forma de discurso que genera efectos importantes en la construcción de la subjetividad. Ello significa que lo que no se dice adquiere un valor analítico inclusive más relevante que aquello explicitado en los textos escolares (Parra et al., 2020; Van de Rozenberg et al., 2023; Torres, 1998).

Desde la perspectiva crítica, otro elemento esencial corresponde a la dimensión intertextual de los discursos. Su importancia radica en el hecho de que los materiales educativos se producen en articulación con otros discursos sociales, entre los que cabe destacar los discursos y políticas públicas, los medios de comunicación y los discursos basados en tradiciones de carácter cultural. En este sentido, el análisis del discurso permite examinar tales vinculaciones y explicar la forma en que se construyen entramados significativos que refuerzan concepciones de género. Esto lleva a concebir que los textos escolares se configuran como nodos dentro de un sistema discursivo más amplio que reproduce y consolida ciertas formas de organización social (Toledano Buendía, 2022; Gabriel et al., 2018; Fairclough & Wodak, 2000). Tal enfoque facilita inscribir los materiales educativos dentro de procesos sociales de mayor complejidad y dinamismo.

El sesgo de género en los textos escolares: implicaciones y proyecciones

Un examen de los textos escolares permite advertir la presencia de sesgos de género que operan en distintos niveles. Dichos sesgos son evidenciables tanto en el nivel de los contenidos como en las formas en que se representan en los materiales educativos. Estas representaciones abarcan múltiples maneras de realización, ya sea desde representaciones estereotipadas hasta estructuras lingüísticas, que ponen de relieve desigualdades. En conjunto, estas manifestaciones inciden en la calidad de los textos escolares y, asimismo, generan un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de identidades. Ahí se pone de manifiesto la importancia del análisis del discurso, puesto que permite analizar las formas en que se expresa el sesgo y sus consecuencias en la reproducción de asimetrías. En esta línea, dicho enfoque propicia la revisión crítica de prácticas discursivas que históricamente han sido normalizadas en el ámbito educativo (García Barros et al., 2021; Santamaría, 2021; Vélez Castro et al., 2025).

Una de las principales implicaciones de este enfoque reside en su potencial para la formación profesional docente. La incorporación del análisis del discurso a lo largo de la formación inicial y continua del profesorado estimula el desarrollo de una visión crítica sobre los textos escolares, los materiales educativos en general y sobre las propias prácticas pedagógicas. En tanto mediador del currículum, el cuerpo docente desempeña un papel clave en la interpretación y empleo de los textos, con miras a la implementación didáctica efectiva en aula. Por tanto, su capacidad para la identificación de sesgos y para el cuestionamiento de los discursos deviene primordial para la promoción de una educación equitativa e inclusiva (Sevo, 2024; Metsäpelto et al., 2022). Así, la formación del profesorado se consolida como un espacio estratégico para la introducción de cambios significativos en las prácticas educativas en lo referente a la perspectiva de género.

En el desarrollo de las prácticas docentes, el análisis del discurso posibilita la configuración del aula como un escenario formativo orientado a la reflexión crítica. Trascendiendo la sola transmisión del contenido, el profesorado puede impulsar el análisis de los textos escolares como un dispositivo pedagógico y un objeto de estudio, en el que se invite al estudiantado a problematizar las representaciones de género y a elaborar lecturas alternativas. Un abordaje de esta naturaleza promueve el pensamiento crítico y también propicia una mayor sensibilidad frente a las desigualdades y a las vías de cambio social. En este contexto, el aula se posiciona como un escenario idóneo para el cuestionamiento activo y para la reflexión y cuestionamiento de los discursos sociales vigentes (Nieto, 2022; Tosi, 2024; Da Silva, 2021).

La problematización acerca del sesgo de género en los textos escolares no debe abordarse únicamente desde una dimensión pedagógica, sino que, también, requiere un acercamiento desde una dimensión ética y epistemológica. Esto implica reconocer, por una parte, que los textos escolares se vinculan a la transmisión de contenidos disciplinares y, por otra parte, que esta deconstrucción exige definir aquellos conocimientos que son considerados legítimos, los entes reconocidos como sujetos de saber y las experiencias relevantes de ser enseñadas. Analizado desde esta perspectiva, el sesgo de género no se restringe a un asunto de representación, pues conlleva la jerarquización y priorización del conocimiento, lo que, en consecuencia, puede relegar o subordinar determinadas voces discursivas. Reflexiones de este tenor representan una apertura al cuestionamiento respecto de las bases sobre las que se genera e instaura el conocimiento escolar; de esta manera, se vislumbra la posibilidad de avanzar hacia propuestas educativas diversas y críticas (Torres, 1998; Santos, 2022; Jiménez Andújar et al., 2023; Vu & Pham, 2022).

Finalmente, el análisis del discurso brinda herramientas importantes para la evaluación y el diseño de políticas públicas. En efecto, desde el prisma de la gobernanza educativa, una revisión crítica de los textos escolares permite avanzar en la definición de criterios más inclusivos y justos, así como en la implementación de sistemas de control

que resguarden la calidad de los contenidos que se abordarán en aula. Las implicaciones de este enfoque discursivo, por consiguiente, no solo se centran en su valor analítico, sino especialmente en su carácter propositivo, en la medida en que provee directrices para reconfigurar los programas formativos desde un enfoque de justicia de género. Esto entraña también admitir que las decisiones curriculares y editoriales se inscriben en disputas simbólicas más amplias vinculadas al conocimiento y la equidad (Bar-Tal, 2024; Moore, 2021; Meneses Varas et al., 2023; Núñez Cortés et al., 2021). No cabe duda de que una problematización en torno a los textos escolares no solo implica evidenciar sus sesgos, sino también asumir el desafío de contribuir a cambios reales, impulsando discursos más inclusivos que propicien una educación crítica y más justa socialmente.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio ponen de relieve el valor del análisis del discurso como una herramienta teórica y metodológica para examinar el sesgo de género presente en los textos escolares. Su potencial manifiesto para develar sentidos implícitos, analizar mecanismos de naturalización e invisibilización, y abordar las relaciones entre lenguaje y poder contribuye a una comprensión más amplia acerca de la manera en que se perpetúan las desigualdades de género en entornos educativos heterogéneos. Eso se enmarca en el hecho de que estos materiales educativos dejan de concebirse como elementos neutrales y pasan a entenderse como prácticas discursivas que intervienen en la construcción de la realidad social. Esta relectura analítica es fundamental para desestabilizar los supuestos instalados sobre la neutralidad del conocimiento escolar.

En este ámbito de reconfiguración, dicho enfoque tiene importantes implicaciones para la formación del profesorado, las prácticas pedagógicas y la gestión educativa. El abordaje crítico del discurso educativo constituye una oportunidad clave para problematizar sobre el contenido vigente y, asimismo, para fomentar cambios más significativos en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En contextos

educativos caracterizados por brechas sociales, el análisis del discurso se erige como una herramienta relevante para incentivar prácticas educativas más inclusivas y reflexivas, con atención a la equidad de género. Con base en estas ideas, su integración sistemática en la investigación y en las políticas educativas representa un desafío estratégico y, al mismo tiempo, una oportunidad para la promoción de cambios estructurales.

Según lo expuesto hasta acá, avanzar hacia la construcción de una educación libre de sesgos de género no demanda solamente una revisión de los textos escolares, sino, sobre todo, una reconfiguración de las formas de producción, validación y transmisión del conocimiento en las escuelas. Esta situación supone un reconocimiento del profesorado como sujeto crítico, con capacidad para problematizar en torno a los discursos que circulan en el aula y para promover prácticas pedagógicas orientadas a la equidad y la inclusión. Del mismo modo, involucra una articulación entre la formación del profesorado, el currículum y las políticas educativas, incorporando el análisis del discurso como un recurso de carácter transversal. Una aproximación integral de esta naturaleza posibilitará no solo identificar las desigualdades, sino también intervenir en ellas, favoreciendo la construcción de entornos educativos basados en la justicia y la participación democrática.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento de la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile), a través del Proyecto DIREG 06/2025.

Referencias

- Bar-Tal, D. (2024). Collective memory and history school textbooks: The cases of authoritarianism and intractable conflict. En *Global perspectives on the role of dialogue in history education* (pp. 20-37). Routledge.
- Cabrera, Y., & Martínez-Bello, V. (2014). Libros para niñas y libros para niños: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, (9), 184-217. <https://doi.org/10.18002/cg.vo19.1011>
- Da Silva, A. (2021). Between princesses and heroes: Reflections on identities and curriculum. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(35), 84-104. <https://doi.org/10.20500/rce.v16i35.34495>
- De la Torre-Sierra, A., & Guichot-Reina, V. (2022). The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103810>
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. van Dijk, (ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Gedisa.
- Gabriel, U., Gygax, P., & Kuhn, E. (2018). Neutralising linguistic sexism: Promising but cumbersome? *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 844-858. <https://doi.org/10.1177/1368430218771742>
- García Barros, S., Martínez Lossada, C., & Rivadulla López, J. (2021). Actividades de textos escolares. Su contribución al desarrollo de la competencia científica. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 39(1), 219-238. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3099>
- González-Barea, E., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08

- Jiménez Andújar, E., Monforte García, E., & Alcalá Ibáñez, L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: Los libros de texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Lee, J., & Mahmoudi-Gahrouei, V. (2020). Gender representation in instructional materials: A study of Iranian English language textbooks and teachers' voices. *Sexuality & Culture*, 24, 1107-1127. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09747-z>
- Manassero, A., & Vázquez, Á. (2003). Las mujeres científicas: Un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la Escuela*, (50), 31-45. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.150.03>
- Meneses Varas, B., Benavides Pizarro, C., & Araya Bustamante, J. (2023). La disidencia sexual en la educación histórica y ciudadana. Enfoques curriculares y perspectivas de tres docentes de ciencias sociales en Chile. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17, 1-26. <https://doi.org/10.6018/pantarei.552551>
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143-172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Moore, M. (2021). The hidden force of gender and sexuality: A pedagogy of truth-seeking. *Religious Education*, 116(5), 440-453. <https://doi.org/10.1080/00344087.2021.1985755>
- Motschenbacher, H. (2014). Grammatical gender as a challenge for language policy: The (im)possibility of non-heteronormative language use in German versus English. *Language Policy*, 13(3), 243-261. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9300-0>
- Nieto, F. (2022). Escuela, literatura y homosexualidad. Notas sobre dispositivos para la circulación de ficciones disidentes. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (19), 164-178. <http://dx.doi.org/10.30972/clt.0196216>

- Núñez Cortés, J., Núñez Román, F., & Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 45-65. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- Parra, S., Manzanero, D., Hernández, J., & Fernández, C. (2020). Invisibilidad de la mujer en manuales de texto: La ausencia de referencias femeninas en el siglo XVII: El caso de sor María de Ágreda. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 36(92), 849-877. <http://hdl.handle.net/10234/197943>
- Santamaría, J. (2021). Consideraciones sobre los textos escolares para la escuela rural, una revisión bibliográfica. *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-20. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021VI14n2.58139>
- Santos, M. (2022). Currículum oculto de género y coeducación. En N. Morales, (ed.). *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 65-83). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/oAQ0336>
- Sevo, S. (2024). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en la docencia universitaria: Teoría y práctica. *Ambigua: Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, (11), 23-34. <https://doi.org/10.46661/ambigua.10649>
- Startari, A. (2025). *Gramáticas del poder*. LeFortune.
- Toledano Buendía, C. (2022). Interpretación y lenguaje no sexista: Algunas consideraciones sobre el masculino genérico. *Linguística*, 62(1-2), 239-250. <https://doi.org/10.4312/linguistica.62.1-2.239-250>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Tosi, C. (2024). Una propuesta didáctica de comprensión lectora centrada en los modos de decir. Aportes para abordar las dificultades de lectura de textos disciplinares en el nivel secundario. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 27(2). <https://doi.org/10.35869/hafh.v27i2.5844>

- Tyarakanita, A., Drajadi, N., Rochsantiningsih, D., & Nurkamto, J. (2021). The representation of gender stereotypes in Indonesian English language textbooks. *Sexuality & Culture*, 25, 1140-1157. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09813-0>
- Van de Rozenberg, T., Groeneveld, M., van Veen, D., van der Pol, L., & Mesman, J. (2023). Hidden in plain sight: Gender bias and heteronormativity in Dutch textbooks. *Educational Studies*, 59(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/00131946.2023.2194536>
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. van Dijk, (ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Gedisa.
- Vélez Castro, E., Vidal Velásquez, E., Chancay Cevallos, E., Zambrano Muñoz, E., & Calvache Cevallos, G. (2025). La diversidad en el aula para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3875-3896. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18016
- Vu, M., & Pham, T. (2022). Gender, critical pedagogy, and textbooks: Understanding teachers' (lack of) mediation of the hidden curriculum in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 29(7), 3143-3169. <https://doi.org/10.1177/13621688221136937>

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Discourse analysis as a tool to reveal gender bias in school textbooks

Abstract

This chapter delves into the role of discourse analysis as a tool for uncovering gender bias in school textbooks. From a theoretical and interpretive perspective, it articulates the contributions of gender studies, pedagogy, and discourse analysis to understand how school textbooks are configured as devices for producing meanings that reproduce inequalities. Within the discursive mechanisms, it examines naturalization, invisibility, and symbolic hierarchy, focusing on their impact on the construction of identities and the legitimization of gender roles. Similarly, it addresses the implications of this approach for teacher training, pedagogical practices, and educational management. The study's conclusions highlight the positive implications of incorporating a critical discourse perspective for promoting inclusive, reflective, and gender-equity-oriented educational processes.

Keywords: Discourse analysis; discursive genre; gender representation; school text.

A Análise do Discurso como Ferramenta para Desvelar o Viés de Gênero em Livros Didáticos

Resumo

Este capítulo aprofunda o papel da análise do discurso como ferramenta para desvelar o viés de gênero presente em livros didáticos. A partir de uma abordagem teórica e interpretativa, articulam-se as contribuições dos estudos de gênero, da pedagogia e da análise do discurso para uma compreensão de como os livros didáticos se configuram como dispositivos de produção de significados que reproduzem desigualdades. Dentre os mecanismos discursivos, examinam-se a naturalização, a invisibilização e a hierarquização simbólica, com foco no impacto que geram na construção de identidades e na legitimação de papéis de gênero. Do mesmo modo, abordam-se as implicações dessa abordagem para a formação de professores, as práticas pedagógicas e a gestão educacional. As conclusões do estudo evidenciam os alcances positivos de incorporar uma perspectiva discursiva

crítica para a promoção de processos formativos inclusivos, reflexivos e orientados à equidade de gênero.

Palavras-chave: Análise do discurso; gênero discursivo; representação de gênero; livro didático.

Capítulo 13

La etnoeducación indígena: vindicación y reivindicación de la etnopedagogía como fuente descolonizadora para la Abya Yala

*Mauricio Alonso Epiá Silva, Ivonne Alexandra Arcos-
Chaparro*

Epiá Silva, M. A., & Arcos-Chaparro, I. A. (2026). La etnoeducación indígena: vindicación y reivindicación de la etnopedagogía como fuente descolonizadora para la Abya Yala. En R. Simbaña Q. (Coord), *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen II)*. (pp. 282-315). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.431.c925>



13

La etnoeducación indígena: vindicación y reivindicación de la etnopedagogía como fuente descolonizadora para la Abya Yala

Resumen

La etnoeducación es un fenómeno socio-humano que refleja los logros y la lucha de los pueblos amerindios del Abya Yala. La academia colombiana tiene la responsabilidad de reconocer, difundir e incluir activamente la etnoeducación, promoviendo así condiciones de libertad y fortalecimiento educativo en estas comunidades. Este insumo se elaboró mediante una revisión científica sistemática, promoviendo la sustentabilidad etnoepistémica de la etnoeducación y el derecho humano etnopedagógico a la descolonización educativa, asegurando la pervivencia de los elementos culturales de las comunidades indígenas de Colombia. La investigación doctoral se desarrolló con enfoque cualitativo, utilizando el método etnográfico en la comunidad Murui Muina del Caquetá, y aplicando triangulación mediante investigación-acción participativa y dialogismo sentipensante. Este insumo científico muestra que el Estado debe garantizar, mediante mecanismos formales, materiales, financieros y educativos, el derecho de los grupos indígenas a un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Es necesario fortalecer el sistema educativo enseñando a todos los colombianos que los pueblos indígenas constituyen un patrimonio humano y cultural fundamental de la educación colombiana. Es imprescindible transmitir que los indígenas no son parias sociales a quienes “civilizar” debido a sus formas educativas cosmogónicas. Por el contrario, los indígenas son la expresión concreta del desarrollo sostenible, del cuidado y la protección de la tierra, y son los legítimos propietarios de estas nociones etnoepistémicas.

Palabras clave: Etnoeducación; etnopedagogía; competencias educativas; mercantilización educativa; Etnoeducador.

Introducción¹

La población indígena colombiana ha padecido la invisibilización, el ninguneo y el menosprecio de su existencia desde la cruenta invasión cultural de Cristóbal Colón al Abya Yala en 1492, sumado al terrorismo cultural y humano que se implantó por Julio César Arana en el territorio amazónico en la “época dorada del caucho” u “oro negro”, la cual abarcó apenas el último tercio del siglo XIX y la primera década del siglo XX” (Reyes-Tarazona, 2024, p. 98) con la Peruvian Amazon Company.

Las comunidades indígenas del Abya Yala han soportado, desde la colonización (y la actual neo-colonización eurocéntrica), ser tratadas como irracionales, como animales, y ser anuladas en sus procesos educativos autóctonos y en sus saberes pedagógicos cosmogónicos. En Colombia, y como se describe según Boom y Álvarez Gallego (1991), citados por Epia y Arcos-Chaparro (2025a); para 1811, la iglesia, con su eurocentrismo colonial invasivo e intrusivo, era quien dominaba y redenominaba el panorama educativo de los colombianos (p. 9). Por supuesto, era quien también intervenía y decidía respecto de la educación y contenidos educativos de y para las etnias indígenas colombianas.

Muchos años de aculturación extranjera e iniquidad educativa nacional por abandono y abuso étnico antipedagógico transcurrieron para las comunidades indígenas colombianas, ya que solo apenas hasta los comienzos de los años setenta del siglo XX y gracias a la intervención activa de las organizaciones colectivas indigenistas se congregó el apoyo y cooperación de los nativos étnicos para gestionar la movilización participativa y lograr del Estado colombiano leyes y normas que permitiesen la protección y valoración de las etnias indígenas nacionales (Epia, 2021).

¹ *Artículo científico producto del proyecto de investigación de doctorado para la Universidad Libre “Etnoeducación Indígena Como Desafío al Estado Social de Derecho: Estudio al Pueblo Murui Muina en la Amazonia Colombiana” en el marco de la Cohorte Doctoral del año 2021 con financiamiento académico de la Universidad de la Amazonía.*

Ese avance e intervención del Estado colombiano hacia y para las comunidades indígenas colombianas exigió que este abandonase su papel inactivo como mediador, tercero o simple intermediario; para que actuara como esa persona jurídica que, como ente gubernamental, es sujeto activo directo y absoluto encargado de la protección de las libertades individuales, que conforme a Villanueva (2011), deben ser entendidas como un elemento nato e intrínseco de las personas, mientras que los derechos son construcciones (constituciones) dispensables que se suelen desarrollar para conectar a la sociedad con el fin de mejorar sus condiciones de vida como individuos en libertad.

Esto quiere decir que el derecho, como entidad, institución y forma de ordenamiento, solo tiene razón de existencia cuando se crea o produce dentro y para una sociedad donde los humanos que la conforman son enteramente libres. Con ello, la libertad de cada individuo está comprendida como se afirma por Zea & Ortiz Monsalve (2020), entre los hechos de la naturaleza y la conducta humana, y entre uno y otro la diferencia se concreta en los efectos jurídicos que se producen y que están determinados por la conducta humana de quien los omite, los acciona o los comete.

Según Villanueva (2011), las múltiples maneras en que el derecho existe implican el concepto de libertad, que conduce inexorablemente a asumir que las personas hacia quienes se destina el derecho (las normas) son libres; ya que solo tiene sentido elaborar normas, aprobar códigos o establecer normas jurídicas, y primordialmente las normas constitucionales, cuando se presupone la libertad empírica y jurídica de las personas a las cuales van dirigidas las leyes. Otra forma de aplicación del derecho sería la invalidación normativa por derecho injusto.

Por esta razón, los colectivos indígenas colombianos se esforzaron en petitionar al Estado colombiano el reconocerles en su dignidad como personas étnicas y con una forma diversa, distinta y singular de practicar la educación propia indígena, su propia lengua vernácula y sus instituciones cosmogónicas. En esto, el Estado colombiano debe comportarse como garante, tutor y protector de las comunidades étnicas.

nicas para permitirles y fomentar que estos grupos ancestrales puedan gozar, disfrutar y ejercer todas sus potestades para permanecer y ser reconocidos como grupos humanos con conocimientos y sabidurías que integran el patrimonio cultural de Colombia.

Más exactamente, es la propia Corte Constitucional colombiana la que, por medio de varias sentencias, como la Sentencia T-081 de 2025, declara que la Constitución Política de Colombia se autoimpuso la obligación de salvaguardar la riqueza étnica y cultural de la Nación, así como el reconocimiento de los grupos étnicos indígenas como patrimonio material e inmaterial cultural nacional.

Del mismo modo, la Sentencia T-485/15 de la Corte Constitucional explica que el Estado colombiano dispuso que las comunidades étnicas indígenas, al ser titulares de derechos fundamentales y humanos específicos, deberán y tendrán que ser reconocidas como sujetos de especial protección constitucional, por encontrarse en una situación de vulneración histórica de discriminación que les ha mantenido en la marginación económica, política, geográfica y social, y les perpetúa en estado de extinción humana por haber soportado actos de genocidio cometidos, entre otros, por extranjeros como Arana, grupos paramilitares y grupos populares revolucionarios armados al margen de la ley.

Se razona por la Corte Constitucional en la Sentencia C-882/11 que los grupos indígenas colombianos gozarán de la prerrogativa constitucional del derecho a la identidad cultural que se concreta en los siguientes 14 aspectos:

1. Tener una vida cultural propia.
2. Abrazar, practicar y desarrollar sus creencias religiosas propias como símbolo y significación de su autonomía cultural.
3. Defender, practicar, transmitir y fortalecer los valores, principios, tradiciones e instituciones, y demás elementos necesarios para mantener la identidad cultural étnica que poseen, para heredarla a los menores y adolescentes.

4. Preservar, hablar y mantener su lengua materna (vernácula).
5. Ser protegidos por el Estado colombiano de la apropiación cultural de nacionales o extranjeros, de padecer imposiciones culturales (asimilación cultural de ningún tipo incluso de la pretendida con formas educativas eurocéntricas industrializadas), o de ser expropiados de sus saberes médicos, históricos, humanos o de protección y unidad con sus deidades.
6. Solicitar y exigir del Estado la protección de los lugares de importancia cultural, étnica, teológica o de aquella que corresponda a su cosmovisión política y social. En el mismo sentido, la Corte Constitucional, mediante Sentencia C-882 de 2011, asegura que las etnias tienen el derecho y el deber de conservar y acceder privadamente a sus territorios y espacios indígenas, que deberán ser comprendidos como el aspecto indispensable e indivisible de la dignidad étnica y humano-cultural de las etnias reconocidas por el Estado colombiano para mantener su identidad ancestral “de ser bienes inalienables, imprescriptibles e inembargables” (Ley 397, art.10, 1997); de esto claramente puede entenderse que ni el propio Estado colombiano tiene la facultad de expropiar o arrebatar territorios a los indígenas. Es decir, que las zonas geográficas indígenas cobran valor jurídico de ser entidades territoriales y, en consecuencia, gozan de autonomía para la gestión de los intereses propios de la comunidad, quienes pueden ejercer sus propias facultades y competencias en la administración de recursos administrativos, organizacionales, económicos, alimenticios, educativos y sobre sus recursos naturales y ambientales dentro de sus territorios siempre y cuando no se afecte los presupuestos constitucionales (Consejo de Estado de Colombia. Sala de Consulta y Servicio Civil, Radicación número 1.690, 2005).
7. Exigir la protección del Estado colombiano de su patrimonio cultural material e inmaterial y, en este caso, del reconoci-

miento del derecho a conservar el dominio privado colectivo de los espacios, terrenos y territorios que pertenecen al resguardo indígena.

8. Reconocerse el derecho a las culturas étnicas para emplear, desarrollar, poseer, gozar y dominar todos los objetos, cuestiones, conceptos y axiologías necesarios para el desarrollo de su cultura étnica.
9. La Corte Constitucional, con la Sentencia C-882 de 2011, reconoció el deber de protección del derecho de las etnias para proyectar, revivir, heredar, legar y enseñar a las generaciones indígenas actuales y futuras las tradiciones orales, etnohistoria, su etnoliteratura, su etnofilosofía, el sistema étnico gráfico y otros signos y símbolos que corresponden a las manifestaciones étnicas.
10. Crear, producir, usar y conservar sus medicinas, tradiciones y los conocimientos ancestrales respecto de sus plantas, animales, lengua, ritos y minerales medicinales, así como la protección del Estado colombiano para que estos saberes, semillas y sabidurías no sean apropiados o expropiados por extranjeros o por nacionales.
11. Interactuar y participar en la vida cultural de Colombia.
12. Desarrollar, mantener y conservar su modo de vida en conformidad con su cosmovisión y cosmogonía de vínculo, enlace y unión con deidades que les unen, a su vez, con los recursos naturales, sabidurías y el territorio.
13. Construir, mantener y resguardar los modos de producción, organización y formas económicas étnicas, porque estos se entienden como propiedad intelectual de la etnia.
14. Exigir del Estado colombiano la protección de su propiedad intelectual relacionada con las sabidurías étnicas, el conocimiento cultural étnico, las semillas y las formas de cultura

étnicas, las formas de siembra y la organización alimentaria étnica, así como de aquellas creaciones artísticas y de otra índole étnica incluidos en los numerales anteriores.

Es pertinente esclarecer que la Corte Constitucional hace una declaración de inclusión como patrimonio cultural de las comunidades étnicas nacionales desde dos aristas. En primera medida, como se explicó en los párrafos superiores, se incluye conocimientos, saberes, prácticas, territorios, formas, actos, lengua y demás situaciones y circunstancias de las cosmogonías y cosmovisiones de las culturas étnicas existentes en Colombia.

Pero además, en segunda medida, la Corte Constitucional, en las Sentencias T-477 de 2012 y T-363 de 2020, realiza el reconocimiento e inclusión dentro del concepto de patrimonio cultural de los seres, los individuos o los humanos que son indígenas; con ello, la comprensión de patrimonio étnico-cultural es una expresión compleja, de derecho vivo, intercultural, incluyente e inclusiva de humanos indígenas desde la diversidad humana, cultural, biológica y étnica de los variados grupos humanos ancestrales existentes en Colombia.

De este modo, la Constitución Nacional de Colombia y la Corte Constitucional han establecido las bases del reconocimiento y protección del derecho a la etnoeducación indígena, al etnoeducador y a la etnopedagogía como elementos sine qua non del derecho a la identidad cultural étnica como patrimonio cultural material e inmaterial de la nación. Con ello, avanzaremos en la metodología implementada para abordar el eje problemático del presente producto científico, del cual es necesario destacar que se direcciona y enfoca hacia el estudio del pueblo Murui Muina de la Amazonia colombiana.

Diseño metodológico

Este producto científico nace del primigenio proyecto de investigación presentado para el doctorado en derecho de la Universidad Libre de Colombia, llevando por título “Etnoeducación Indígena como

Desafío al Estado Social de Derecho: Estudio al Pueblo Murui-Muina en la Amazonía Colombiana”, que se desarrolló desde el enfoque cualitativo-educativo, transdisciplinar mediante el método de investigación complejo integrativo de la etnografía y de la investigación- acción participativa (IAP).

Es un tipo de investigación mixta, explicativa e interpretativa, donde se empleó como medio de recolección de datos e información la actividad constructivista de la técnica de la analéctica que consiste en plantear interrogantes metodológicos e investigativos socio-jurídicos y el dialogismo para proceder al análisis y sistematización de datos respecto de:

1. Jerarquización de fuentes.
2. Relación y reacción del contexto colectivo, en este caso, el pueblo Murui Muina.
3. Retroalimentación de la información y testimonios obtenidos respecto de SIEP
4. Confrontación de la información, la historia de vida de los Murui Muina con las leyes existentes en Colombia sobre etnoeducación, etnoeducador y etnopedagogía.

Finalizándose con el proceso de triangulación investigativa que reposa y se encuentra dentro del corpus de la tesis doctoral ya mencionada, por lo tanto, el diseño metodológico contribuyó esclareciendo que el Estado colombiano aún se encuentra en deuda con los pueblos indígenas colombianos, especialmente con el pueblo Murui Muina y su deber de restituir su dignidad étnico-cultural-educativa como personas que son anteriores a todo tipo de occidentalización y eurocentrismo educativo.

El diseño metodológico consistió en esclarecer que en Colombia la etnoeducación es un género (véase figura 1) del derecho a la educación dentro del actual sistema educativo, y que, de modo específico, la “etnoeducación indígena” (resaltado del autor) es una parte emergente

y precaria del derecho a la soberanía de la diversidad cultural. Más aún por las actuales formas de enseñanza institucionalizada eurocéntrica que se han impuesto dentro de la nación, que no fomentan, no estimulan y no favorecen de forma eficiente la emancipación de la etnoeducación indígena, sino que la mantienen en un estatus de apéndice residual del régimen educativo eurocéntrico nacional colombiano debido a cuatro factores.

Estos cuatro factores principales, son: el primero, por la falta de financiación de la etnoeducación indígena de los grupos aborígenes; el segundo, por un intervencionismo, con la intromisión estatal extralimitada, excesiva y, en ocasiones, abusiva en las formas educativas (sociales, de justicia, de salud y de alimentación) de los pueblos amerindios; el tercero, por la existencia de precariedades que incluyen las dificultades de desplazamiento que deben entenderse desde el traslado o viajes largos, costosos y en malas condiciones que los indígenas que desean ser docentes de sus propios pueblos deben asumir para lograr formarse como etnoeducadores. En el mismo sentido, esta situación se agrava por el hecho de que los escasos o mínimos programas universitarios para formarse como etnoeducador son solo a distancia o virtuales y siempre son programas educativos opresivos donde la occidentalización es el eje central, así como la ausencia de beneficios en la formación de los profesores etnoeducadores.

El cuarto, por la imposición actual del sistema educativo nacional colombiano de inocular formas neocoloniales de educación respecto a los pueblos aborígenes, obligándoles a ser sometidos a ser evaluados con modelos, enfoques y estilos eurocéntricos y de masificación que deshumanizan el acto educativo, el proceso educativo y las relaciones educativas, precarizando y agudizando el estado de vulnerabilidad de los pueblos indígenas amerindio



Figura 1. La etnoeducación incluye a todas las comunidades étnicas que comparten una identidad cultural en común
Nota: elaboración propia.

Dentro de la figura 1, es comprensible que una real etnoeducación indígena se encuentre al interior de una sociedad realmente descolonizada, y es correcto afirmar que es una realidad que la actual educación colombiana es completamente la institucionalización del eurocentrismo y del neocolonialismo de los países foráneos sobre el Abya Yala; hecho notorio que agrade a los grupos étnicos porque les mantiene cultural y epistemológicamente encadenados y esclavizados a los países europeos.

Es necesario recordar que la descolonización cultural que se fundamenta en este documento germina de las doctrinas de Enrique Dussel, quien argumentaba que la liberación del pensamiento o de la filosofía conlleva la liberación política. A la cual se llegaba al crear una nueva estructura que permita que la dominación económica-política europea o eurocéntrica sea derrotada por la organización de la descolonización del Abya Yala, donde el pensamiento se constituya como la praxis liberatoria del pensamiento crítico y transformador de la “psykhé” del dominado, quien se encargará de reemplazar, buscar y luchar por la libertad desde el nacimiento, para ser libre del sistema totalitario social impuesto por los europeos (Dussel, 2014).

En este punto, es importante explicar que el sistema educativo colombiano actual es reproductivo, alienado y enajenado de las imposiciones y “formas educativas eurocéntricas conocidas como las competencias” (Matsuo, 2016). De modo más específico, cuando se implantaron (homotransplantaron) las formas de enseñanza de o por competencias, que son o bien constructos o bien conceptos netamente de origen europeo o eurocéntrico, se impusieron en el Abya Yala estos estilos educativos que solo pretenden anular la idiosincrasia de América del Sur y fueron (y son impuestas) “por la manipulación de una política economía internacional, de no financiamiento (castigo) si los pueblos de Suramérica no sublimaban las competencias en sus sistemas educativos” (Picoli & Anselmo Guilherme, 2021).

Ya Walsh (2009), explicaba que las competencias son un modo de control social sobre países como los del Abya Yala, porque las competencias son el globalismo educativo para mantener el colonialismo cultural y epistemológico de Europa sobre las naciones de Suramérica. De igual forma, Ramírez y Gómez Ordóñez (2018), explicaron que el modo de enseñanza de competencias en América Latina se dio como una forma de mercantilizar el trabajo, porque las competencias son una “forma de medición de productividad” (Zafra y Gama Bermúdez, 2014) o, más exactamente, “son normas técnicas de industrialización de la sociedad” (OCDE, s.f.), desde el eufemismo de la existencia de la sociedad del conocimiento porque se puede “educar a los pobres” (Caillods, 2003).

Pero ese “educar a los pobres” debe analizarse con discreción y de forma clara con los aportes y argumentos de Paulo Freire, quien de manera muy congruente en su obra “La pedagogía del oprimido” (2005), explica que la falsa generosidad se puede ver como un falso amor, una falsa caridad que solo desarrolla un proceso de dominación histórico y cultural. Para conseguir que “los humanos y los pueblos siempre tengan que extender sus manos en gesto de súplica” (p. 42), es un hecho notorio que, en el caso específico de las imposiciones educativas (financieras, sanitarias) de órganos internacionales como la OCDE/UNESCO, la ONU y sus filiales, estos siempre se han cubierto con el

manto de la falsa generosidad internacional para con los “miserables y desarrapados” (Freire, 2005), pueblos del Abya Yala.

Igualmente, Freire (2005), asevera que esa falsa generosidad de los opresores es una violencia azucarada que busca mantener una situación objetiva de opresión (p. 55). De ahí que cualquier aproximación que hagan los opresores a los oprimidos, en cuanto a clase, los sitúe inexorablemente en la perspectiva de falsa generosidad (p. 173). Porque la realidad es que los opresores lo que realmente pretenden es transfigurar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime (Freire, 2005, p. 81).

“Los opresores siempre serán necrofílos” (Freire, 2005, p. 167), porque los procesos opresivos de las élites parten de la instauración cultural y humana de la “muerte en vida” (Freire, 2005, p. 172), donde la educación y las expresiones culturales de la muerte o para la muerte sean el estado constante de dominación donde muera el humano, el pensamiento crítico, la pedagogía del oprimido y el ímpetu del que desea la libertad y la revolución. Por ello, la pedagogía del oprimido nunca podrá nacer del opresor (Freire, 2005, p. 43), ya que los opresores solo domestican masas; en esa medida, las competencias son el hecho notorio de ser el neocolonialismo de los órganos internacionales sobre el Abya Yala y, de modo más directo y perjudicial, de ser el neocolonialismo sobre la etnoeducación indígena colombiana.

En síntesis, es un hecho notorio que las competencias están presentes en la actual educación colombiana y son latentes formas de “indoctrinación” (Freire, 2005, p. 89; Reisman et al., 1990), como neocolonialismo eurocéntrico que despoja a la soberanía estatal, cultural e idiosincrática de la nación. En el mismo sentido, la neocolonizada educación de Colombia crea un fenómeno de domesticación occidental que afecta, daña y agrede de modo específico a las comunidades indígenas y, por ende, a la etnoeducación indígena, precarizando y agudizando el nivel crónico de extinción no solo de los saberes ancestrales, sino de las poblaciones humanas aborígenes.

Desarrollo y resultados

Derecho a la etnoeducación indígena

Para abordar el tema de la etnoeducación indígena, es pertinente recordar que este derecho no se encuentra de forma explícita en la Constitución Nacional de 1991; empero, en el artículo 68, inciso 5, se afirma: “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, con lo cual la denominación formación habrá de entenderse como proceso educativo o proceso de enseñanza-aprendizaje endocultural, libre de la neocolonización occidental.

El derecho a la etnoeducación fue obtenido por las múltiples luchas de comunidades indígenas que, por siglos, padecieron no solo la omisión del Estado colombiano, sino también el ser tratados como esclavos, padecer torturas de todo tipo y ser anulados en su dignidad étnica para obligárseles (someterles) a “civilizarse” (“civilizar indígenas es quitar lo indígena justamente como se predicaba por medio de la Ley 72 de 1892 y del Decreto 74 de 1898 (Mendoza Castro et al., 2021).

Porque la única forma de civilizar es quitar lo indígena y lo salvaje o como Segarra (2020), explica “la civilización es un acto que se impuso desde la colonia y con obligatoriedad de aplicarse para todo aquello que no cumpla los estándares europeos (p. 44), mediante esta cita, se demuestra y es evidente que la vida de los indígenas suramericanos jamás a sido del agrado de las élites europeas.

Los aborígenes amerindios, desde siempre, fueron reducidos a salvajes, simple y sencillamente porque la educación fue y es actualmente una forma de “domesticación educativa eurocéntrica” (Arcos-Chaparro & Epia Silva, 2025b, p. 67) o de “civilizar a los tribales”, o como hoy la neocolonización denomina a la domesticación humana (como civilización). Actualmente, hoy son “los actos y la agenda del desarrollo sostenible (desarrollo sostenible que solo es un oxímoron

de eslogan industrial y que solo es un paso para la esclavización de sociedades no industrializadas” (Segura, 2014) y “la anulación étnica” (La décroissance, 2019).

Esa violencia global constante contra las etnias indígenas de los continentes europeo y norteamericano, así como del Abya Yala, permitió que los propios Estados revisaran cómo su proceder situaba en riesgo de extinción humana (de genocidio) a estos grupos indígenas. Por ello, a nivel internacional surgieron normas que humanizaban (o buscaban humanizar) el comportamiento de los ricos esclavistas con respecto a los pueblos aborígenes.

Para el caso particular en Colombia, fue el Convenio 169 (1989), de la OIT, ratificado por la Ley 21 de 1991, el que declaró que:

En muchas partes del mundo estos pueblos indígenas y tribales no gozaban de los derechos en igual grado que el resto de la población en los Estados donde viven y que han sufrido a menudo una erosión en sus valores, costumbres y perspectivas.

Estos pueblos indígenas, al no poder gozar de los derechos humanos y fundamentales en igualdad de condiciones que la sociedad entera, mantienen un agudo grado de debilidad, que los ha llevado incluso a “auto blanquearse” (Epiá & Arcos-Chaparro, 2024, p. 31), autocensurarse étnicamente para no seguir siendo víctimas del racismo étnico por ser indígenas. Estos hechos han movilizadado al Estado colombiano para expedir leyes que permitan y fortalezcan la etnoeducación, no solo como una práctica de cosmogonía ancestral, sino como un hecho que es parte del patrimonio cultural colombiano y por esa razón, deben estar altamente protegidos los saberes ancestrales “incluso de actos de robo de bienes culturales” (Ley 1304, 2009).

En otras palabras, el logro de la Ley 21 de 1991 fue reconocer que las agrupaciones, comunidades y poblaciones indígenas son personas que están en un altísimo grado de vulnerabilidad por el padecimiento histórico de ser ninguneadas como humanos, al ser equiparadas con

bestias salvajes (domesticables del modo y la manera como fueron estimados y declarados por medio de la Ley 89 de 1890), caníbales o ignaros practicantes de actos paganos e incluso hasta de brujería, por tener una lengua, unas divinidades y una cultura que no son occidentales ni europeas.

Es esta medida la dignificación de los grupos y las poblaciones indígenas hace que la etnoeducación se transforme de ser un interés particular de indígenas a ser una responsabilidad social estatal donde se debe garantizar no solo el dominio étnico de la misma, sino su disfrute, goce y realización “como elemento de conservación y transmisión de la identidad cultural particular y única del pensamiento etnofilosófico” (Epia, 2025c, p. 100), de forma soberana, libre e independiente de todo o de cualquier tipo de neocolonialismo nacional o internacional.

El reconocimiento en la dignificación humana, cultural y educativa de los grupos ancestrales colombianos se edificó por la intervención de normas y jurisprudencia como: los Decretos 088 de 1976, Decreto 1142 de 1978, Decreto 2762 de 1980 en su artículo decimocuarto, Decreto 1498 de 1986, Decreto 2230 de 1986, Decreto 1217 de 1987, Decreto 2127 de 1992, Decreto 1860 de 1994, Decreto 804 de 1995, Decreto 982 de 1999, Decreto 2582 de 2003, Decreto 2406 de 2007, Decreto 2500 de 2010 conjunto a la Directiva Ministerial No. 30 de 2011 del MEN, Decreto 1953 de 2014, Decreto 2333 de 2014, Decreto 2719 de 2014, Decreto 1862 de 2017.

Más las Resoluciones 3454 de 1984 esta norma es madre de todas las normas que reconocen y permiten en Colombia la comprensión del ámbito, contexto e identidad endocultural y además reconoce entre otros “[que] la educación para los indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a su vida social y cultural” (Suárez, 2010. p. 40), [que] La educación que se ofrezca a las comunidades indígenas contendrá los elementos esenciales del nivel de educación básica, ajustándose a las características específicas de cada comunidad (Suárez, 2010).

La Resolución 9549 de 1986, la cual crea un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas en ejercicio con el fin de que obtuvieran el título de bachiller pedagógico; la Resolución 63 de 2022 del Ministerio de Cultura, por la cual se adopta el Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia; más la integración axiológico-normativa de las Sentencias C-208 de 2007 (que reconoce la identidad cultural indígena étnica) y la Sentencia SU-245 de 2021, que dispone y ordena en su artículo cuarto:

(...) al Ministerio de Educación Nacional que, en diálogo y consulta con los pueblos indígenas, bien sea en el marco de la CONTCEPI o mediante un espacio específico para este efecto, defina un sistema transitorio de equivalencias, que permita a los etnoeducadores que han sido nombrados en propiedad, gozar de los derechos propios del escalafón docente en lo que tiene que ver con emolumentos, prestaciones sociales, vacaciones y otros aspectos similares, a partir de su experiencia y de una valoración del conocimiento respetuosa de la diferencia cultural. Como este es un remedio de carácter transitorio, la Sala instará al Ministerio de Educación a que este diálogo se lleve a cabo en un término máximo de seis meses contados a partir de la notificación de esta providencia, salvo por necesidades propias del diálogo intercultural, lo cual debe quedar debidamente acreditado y aprobado por ambas partes... (C. Const., Sentencia SU-245/21, 2021; República de Colombia. Gobernación de Cauca. Secretaría de Educación y Cultura. Resolución No 05152-05-2025, 2025)

Continuando con las Sentencias: T-390 de 2021, que declara que las poblaciones y las comunidades indígenas son personas que, por orden constitucional, tienen una protección especial; y las Sentencias T-246 de 2022 (que declara la estabilidad de los etnoeducadores en provisionalidad) y la Sentencia T-140 de 2025 (que recalca el deber de concertar las reglas del concurso de méritos para la selección de docentes y cargos administrativos) proferidas por la Corte Constitucional.

Integrándose hermenéuticamente con las leyes: Ley 60 de 1993, que explica cuáles son las competencias por entidades territoriales y cuál, y cómo se corresponden a los resguardos indígenas; Ley 115 de 1994 (que en sus artículos 55 hasta el 63, del Capítulo 3, educación para grupos étnicos); Ley 1381 de 2010; Ley 1986 de 2019; y, en la actualidad, el Decreto 481 de 2025, el cual se encarga de regular el Sistema de Educación Indígena Propio.

El artículo 5 del Decreto 481 de 2025 relata los principios ontológicos de la SEIP del Sistema de la Educación Indígena Propia, entendibles como aparecen en la Figura 2, que son contrastados con “los principios rectores” que fueron establecidos por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2009) respecto a la SEIP que ellos concibieron antes de la expedición del Decreto 481 de 2025.

PRINCIPIOS DE LA SEIP	PRINCIPIOS ONTOLÓGICOS	PRINCIPIOS DEÓNTICOS
PRINCIPIOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leyes de Origen, Derecho Mayor y Derecho Propio. 2. Autonomía y Autodeterminación. 3. Cosmovisión. 4. Espiritualidad Indígena. 5. Lenguas Nativas. 6. Cultura. 7. Diversidad Cultural. 8. Interpretación Cultural. 9. Territorio. 10. Territorialidad. 11. Gobierno Propio. 12. La Familia Indígena. 13. Memoria Colectiva. 14. Unidad. 15. Integralidad. 16. Comunitariedad. 17. Gradualidad y Progresividad. 18. Flexibilidad. 19. Maximización de la Autonomía de los Pueblos Indígenas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomía. 2. Participación y Comunitariedad 3. Interculturalidad y unidad en la diversidad. 4. Construcción colectiva del conocimiento. 5. Educación indígena la identificación de las características del pensamiento indígena. 6. Pedagogía crítica, innovadora y transformadora. 7. La investigación: herramienta indispensable para descubrir, conocer, comprender y elaborar pensamiento de manera integral y con fundamento en las raíces culturales y problemáticas de cada pueblo y/o espacio organizativo y social. 8. Lenguas indígenas y el Bilingüismo. 9. El currículo como proceso de construcción colectiva
	Decreto 481 de 2025	Unidad Administrativa Especial de Asuntos Indígenas UAI

Figura 2. Cuadro comparativo del Decreto 481 de 2025 y de los principios establecidos por la CRIC. Nota: elaborado por el autor principios ontológicos son tomados del Decreto 481 de 2025 y los principios deónticos fueron tomados de la página de CRIC.

Como puede apreciarse, el fin y los objetivos primordiales del reconocimiento del SEIP son, ante todo, permitir la descolonización

educativa, cultural y política de los grupos étnicos indígenas colombianos de las imposiciones estatales (de la educación institucionalizada occidentalizada en competencias de salud, de políticas o de justicia). Pudiéndose afirmar que el SEIP es el elemento transcórporeo o gno-seológico de la cosmogonía de los grupos étnicos indígenas para llegar a la libertad de conciencia espiritual, que incluye el reconocimiento de raíces precolombinas y la emancipación material y formal por medio del SEIP de las formas educativas eurocéntricas impuestas por órganos internacionales en el Abya Yala.

Discusión

Es menester recordar que las competencias son formas, métodos y maneras de industrialización del pensamiento, del aprendizaje y de la enseñanza claramente identificables “como capitalismo educativo y mercantilización de la formación humana y su dignidad” (Rey Sánchez-Parga, 2011), cuyos orígenes son un hecho notorio de ser netamente europeos, unilaterales e impositivos desde el paradigma plutocrático de dominio de las agendas/agencias internacionales y del “Parlamento Europeo como marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente” (Parlamento Europeo, 2006).

En palabras más claras, como se aduce por Cárdenas (2020), el “sistema de competencias” (sistema internacional de política educativa o política globalizante) más exactamente, es la invasión tiránica e intrusiva dominante del capitalismo educativo plutocrático por parte de los cinco plutócratas miembros permanentes (dominantes) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, como son: EE. UU., Rusia, China, Francia y Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, quienes abruptamente perpetúan su estatus depredador en y sobre las Naciones del Abya Yala, porque es este órgano el que dirige a los órganos internacionales de la ONU, y es quien en la actualidad toma las decisiones respecto a qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, por qué se debe enseñar y para qué se debe enseñar en el mundo y en el Sur Global (Christopher et al., 2021; Waikhom, 2025; Anyalebechi, 2025), denominándole actualmente a esta política plutocrática internacional

educativa de manera eufemística como internacionalización de competencias, o internacionalización educativa.

Por tanto, el Sistema de la Educación Indígena Propia (SEIP) no solo es el modo y la forma de mantener la pervivencia, la resistencia y la inquebrantabilidad del orgullo étnico; es la materialización de la existencia de la pedagogía del oprimido, porque la real pedagogía de libertad y para la libertad nace en el oprimido y con el oprimido. En las palabras de Paulo Freire, “la pedagogía del oprimido” [es] aquella que debe ser elaborada con él [oprimido] y no para él (Freire, 2005, pág. 42) y es evidente que el sistema de competencias es un modo de opresión sobre el Abya Yala.

Por consiguiente, la naturaleza constitutiva del Sistema de la Educación Indígena Propia (SEIP) es la materialización de la dignificación “como la lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (Freire, 2005, pág. 40). Es un hecho notorio que, en Colombia, los grupos, poblaciones y comunidades étnicas aborígenes son las más oprimidas por los actos de invasión civilizatoria de los europeos y de anglosajones, que hoy usan las políticas económicas (políticas educativas internacionales, sanitarias o ambientales internacionales) para neocolonizar el Abya Yala.

Por ello, el SEIP es la respuesta del gobierno colombiano para respetar la etnoeducación indígena y su búsqueda de la preservación de la lengua materna, de la lingüística y de la cosmovisión con lo ancestral, más la interiorización étnica y transmisión de saberes etnoculturales; que no puede ser llevada ni a la internacionalización ni a la globalización, porque tales circunstancias conllevarían al expropiación por epistemicidio o cognicidio de los saberes ancestrales mediante actos de apropiación cultural étnica, como curiosamente hoy está ocurriendo con todo lo étnico (lo etnocultural, la etnomedicina indígena con los conocimientos indígenas), así como con el etnoarte, la etnoflora y la etnofauna.

Como es el caso del capibara, o “chigüiro, como se conoce en Colombia” (Maldonado-Chaparro y Sánchez-Palomino, 2014), o “Ferejai-

ño” (Republica del Perú. Ministerio de Educación , 2021, pág. 13) como se conoce en lenguaje indígena búa o vocablo de lengua vernácula de la tribu Murui Muina colombiana, que, en la actualidad, para el 2026, las culturas amazónicas están siendo no solo sobreexplotadas, sino despojadas por la apropiación cultural asiático (chino)-europea para mercantilizar la etnocultura, el etnoclima, los animales (y en especial los especímenes que integran la etnofauna amazónica “como el caso del chigüiro”, delfín rosado, el manatí, el tucán, el tapir y otros.), de las etno-semillas (como pasó con el caucho que fue hurtado de Colombia), de los ecosistemas; siendo los indígenas colombianos las principales víctimas de apropiación (expropiación abusiva) epistemológica y de su etnofilosofía, de su pensamiento sobre el cuidado, protección y respeto de la madre tierra del Abya Yala, para ser fetichizados (mercantilizados y prostituidos) precisamente por los países plutocráticos (EE. UU., Rusia, China, Francia y Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte) que hoy dominan la esfera económica-merca-educativa global, destacándose como hecho notorio la existencia real del xenoneocolonización y neo esclavitud del Abya Yala por los órganos internacionales.

Conclusiones

Es fundamental reiterar que el Sistema de la Educación Indígena Propia (SEIP), que se reconoce y establece por medio del Decreto 481 de 2025, busca dar el espacio territorial, epistémico y económico (financiero) para que los indígenas desarrollen su identidad étnica desde el uso de “la pedagogía y la didáctica decolonial” (Epiá y Arcos-Chaparro, 2024) como herramientas principalísimas del etnoeducador para ser fuente y pilar del real proceso de descolonización educativa.

Es entonces en el etnoeducador donde se concreta la etnoeducación indígena y, por ello, le asiste a este docente indígena la obligación y el deber étnico de pensar libre de institucionalismos eurocéntricos y preocuparse por enseñar a los otros la importancia, la riqueza y el valor del que nace siendo parte de las eco-comunidades étnicas del territorio colombiano.

Porque es un hecho notorio que las culturas indígenas son las únicas que, histórica, humana y epistemológicamente, siempre se han destacado por vivir (convivir) con la naturaleza, por cuidar la naturaleza, por hermandarse con los hermanos animales, con las plantas de la chagra, con el hermano río, con el hermano mar, con el hermano viento, con el hermano tigre, con el hermano árbol y solo pretenden una pervivencia que es para su vida en comunión con su territorio; y no para la explotación económica distintiva de las naciones inmorales y de economías buitres distintivas de los agentes y de las agencias plutocráticas internacionales de la actualidad.

Finalmente, es pertinente precisar que sería injusto, inhumano y un acto de hostilidad con rasgos genocidas el pretender cobrar o crear impuestos multipropósito para ser cobrados en y para los territorios indígenas, porque los indígenas son los dueños primigenios de todos los territorios del Abya Yala; solo que su falta de codicia, maldad o avaricia ha permitido a los opresores invasores “como los colonos europeos y, actualmente, los plutócratas de organizaciones internacionales” (Arcos-Chaparro & Epia Silva, 2025b) la expropiación de los territorios no solo con violencia, sino con actos de engaño, con pagos irrisorios como bonos (verdes, azules, de carbón y todos aquellos que decidan inventarse los codiciosos europeos), de terrorismo, de tortura, de masacres, de desplazamiento; y hoy, de imponer unos pretendidos impuestos multipropósito que son curiosamente una imposición eurocéntrica y tiránica, solo servirían para demostrar que los indígenas padecen el abandono estatal, porque eso del impuesto multipropósito es una invención, una reconocida creación de europeos una reconocida creación de europeos para continuar con el esclavismo humano-territorial.

Referencias

- Anyalebechi, S. M. (2025). United Nations Security Council: Guardian of global peace or an institution in crisis? *International Journal of Diplomacy and Political Relations*, 2(2), 24-36. ;
- Arcos-Chaparro, I. A., & Epia Silva, M. A. (2025b). Meretrización de la ciencia de la pedagogía en el Abya Yala como efecto de la neocolonización eurocéntrica. En R. S. Q. (Ed.), *Educación integral. Perspectivas multidimensionales y nuevas fronteras del aprendizaje* (Vol. III, pp. 62-92). Religación Press. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.315.c549>
- Asamblea Nacional Constituyente Colombia. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Gaceta Constitucional N° 114. <https://n9.cl/q217a>
- Caillods, F. (2003). *Educar a los pobres*. UNESCO.
- Cárdenas, R. A. (2020). *Política educativa, discurso de poder y relaciones de la comunidad educativa: Hechos y crónicas en una institución pública de Colombia* [Tesis de doctorado, Universidad Cuauhtémoc Aguascalientes].
- Christopher, F., Godknows, N., Uki, I. E., Seaman, O. L., & Harcourt, E. H. (2021). The UN Security Council permanent membership: The troubling trend of expansion and hegemony. *Open Journal of Political Science*, 11(2), 316-327. <https://doi.org/10.4236/ojps.2021.112021>
- Clemente Mendoza Castro, et al. (2021). Capítulo III - Legislación especial en educación propia y normas ancestrales. En C. M. Castro, (ed.). *El sistema educativo indígena propio fortalece el proyecto educativo comunitario intercultural Mokaná* (pp. 123-146). Universidad Simón Bolívar; Fundación Promigas.
- Colombia. Consejo de Estado, Sala de Consulta y Servicio Civil. (2005). *Radicación número: 1690. Etnoeducadores: Ingreso al servicio educativo estatal de docentes y directivos docentes*.

- Colombia. Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2009). *Principios rectores del proceso UAI*. <https://n9.cl/8u201>
- Colombia. Ministerio de Cultura. (2022). Resolución 63 de 2022. *Por el cual se adopta el Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia*. Diario Oficial N° 52.122. <https://n9.cl/bfh1w>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1984). Resolución 3454 de 1984. *Crea el grupo de etnoeducación dentro del Ministerio de Educación Nacional*. Diario Oficial N° 41.853.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1986). Resolución 9549 de 1986. *Resolución por la cual se reglamentan los artículos 11 del decreto 1142 de 1978 y 14 del decreto 2762 de 1980, en relación con la profesionalización de maestros indígenas*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). Directiva Ministerial N° 30. *Orientaciones para la aplicación del Decreto 2500 de 2010*.
- Congreso de la República de Colombia. (1890). Ley 89 de 1890. *Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciendo a la vida civilizada*. Diario Oficial N° 8.263.
- Congreso de la República de Colombia. (1892). Ley 72 de 1892. *Por la cual se dan autorizaciones al Poder Ejecutivo para establecer misiones católicas*. Diario Oficial N° 9001. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1621571>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21 de 1991. *Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989*. Diario Oficial N° 39.720. <https://n9.cl/3u8ej>
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 60 de 1993. *Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N° 40.987. <https://n9.cl/hho8dx>

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial N° 41.214. <https://n9.cl/6kcf5>
- Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 397 de 1997. *Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y otras*. Diario Oficial N° 43.102. <https://n9.cl/jb147>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1304 de 2009. *Por medio de la cual se aprueba el “Convenio de Unidroit sobre los Bienes Culturales Robados o Exportados Ilícitamente”, firmado en Roma el 24 de junio de 1995*. Diario Oficial N° 47.369. <https://n9.cl/its8b>
- Congreso de la República de Colombia. (2010). Ley 1381 de 2010. *Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Diario Oficial N° 47.603. <https://n9.cl/8izzp>
- Congreso de la República de Colombia. (2019). Ley 1986 de 2019. *Por medio de la cual se convierte en política de Estado el Fondo Álvaro Ulcué Chocué para la promoción de la educación superior de los miembros de las comunidades indígenas, y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N° 51.030. <https://n9.cl/vooso>
- Corte Constitucional de Colombia. (2007). Sentencia C-208 de 2007. *Principio de diversidad étnica y cultural: Derecho de las comunidades indígenas a la identidad educativa* (M. P. Rodrigo Escobar Gil). <https://n9.cl/61j6d>
- Corte Constitucional de Colombia. (2011). Sentencia C-882 de 2011. *Patrimonio cultural material e inmaterial: Derecho de las comunidades a la identidad étnica y cultural* (M. P. Jorge Ignacio Pretel Chaljub). <https://n9.cl/62xl5>

- Corte Constitucional de Colombia. (2012). Sentencia T-477 de 2012. *Legitimación por activa de organización nacional indígena para interponer acción de tutela* (M. P. Adriana María Guillén Arango & Lina María Mogollón Aristizábal). <https://n9.cl/oob77>
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). Sentencia T-485 de 2015. *Derechos fundamentales de los pueblos indígenas a la diversidad étnica y cultural* (M. P. Myrian Ávila Roldán). <https://n9.cl/k7wfqu>
- Corte Constitucional de Colombia. (2020). Sentencia T-365 de 2020. *Identidad cultural étnica y la hoja de coca* (M. P. Cristina Pardo Schlesinger). <https://n9.cl/haanz>
- Corte Constitucional de Colombia. (2021). Sentencia SU245 de 2021. *Derecho a la educación propia de comunidades indígenas o etnoeducación: Principio iura novit curia* (M. P. Diana Fajardo Rivera). <https://n9.cl/dvnws3>
- Corte Constitucional de Colombia. (2021). Sentencia T-390 de 2021. *Derecho a remuneración justa de etnoeducadores: Efectos inter comunis* (M. P. Cristina Pardo Schlesinger). <https://n9.cl/xa6xh>
- Corte Constitucional de Colombia. (2022). Sentencia T-246 de 2022. *Estabilidad laboral reforzada de sujetos de especial protección constitucional nombrados en provisionalidad: Derecho a la educación propia de comunidades indígenas o etnoeducación* (M. P. Antonio José Lizarazo Ocampo). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/t-246-22.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2025). Sentencia T-081 de 2025. *Derecho al territorio colectivo de comunidad indígena* (M. P. Juan Carlos Cortés González). <https://n9.cl/wgsao>
- Corte Constitucional de Colombia. (2025). Sentencia T-140 de 2025. *Derechos a la participación, etnoeducación e identidad cultural: Acción de tutela frente a actos administrativos en materia de concurso de méritos* (M. P. Miguel Polo Rosero). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2025/t-140-25.htm>

Departamento del Cauca de Colombia. (1898). Decreto N° 74 de 1898. *Desarrollo de la Ley 89 de 1890 por el cual se determina la manera como deben gobernarse los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada y las comunidades de indígenas.*

Dussel, E. (2014). *Filosofías del Sur y descolonización*. Docencia.

Epia, M. A. (2021). La etnoeducación indígena en Colombia a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Revista Jangwa Pana*, 20(3), 418-433. <https://doi.org/10.21676/16574923.4455>

Epia, M. A. (2025c). *Etnoeducación indígena como desafío al Estado social de derecho: Estudio al pueblo Murui Muina en la Amazonía colombiana* [Tesis de doctorado, Universidad Libre de Colombia].

Epia, M. A., & Arcos-Chaparro, I. A. (2024). Pedagogía y didáctica decolonial: Un camino hacia la paz intercultural en las comunidades étnicas de Colombia. En R. Simbaña, (ed.). *Elementos de educación: Entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional* (pp. 20-46). Religación Press; Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/religacionpress.141.c98>

Epia, M. A., & Arcos-Chaparro, I. A. (2025a). Labor docente y nuevas modalidades de acoso laboral en el magisterio. En S. M. Macías, (eds.). *Derecho comparado y nuevas tendencias jurídicas en América Latina* (pp. 2-33). Editorial Hambatu Sapiens. <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9942-7400-5-2>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

La décroissance. (2019). Entrevista con Serge Latouche: “Los valores sobre los que descansa el progreso no son para nada universales”. <https://n9.cl/36sv3f>

- Maldonado-Chaparro, A. A., & Sánchez-Palomino, P. (2014). Importancia del comportamiento animal en el planteamiento de estrategias de manejo de poblaciones silvestres de chigüiro (*Hydrochoerus hydrochaeris*). En H. F. López-Arévalo, P. Sánchez-Palomino, & O. L. Montenegro, (eds.). *El chigüiro Hydrochoerus hydrochaeris en la Orinoquía colombiana: Ecología, manejo* (pp. 273-284). Universidad Nacional de Colombia.
- Matsuo, T. (2016). Exploring the knowledge-based society and the concept of competencias: Focusing on its theoretical development in the OECD Indicators of Education Systems (INES) project. *The Japanese Journal of Educational Research*, 83(2), 154-166. https://doi.org/10.11555/kyoiku.83.2_154
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. <https://n9.cl/dwigj>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (s.f.). *Indicators of Education Systems Programme (INES)*.
- Parlamento Europeo. (2006). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (COM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221(COD)). Comisión Europea.
- Picoli, B. A., & Anselmo Guilherme, A. (2021). La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: Una nueva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, 19(1), 199-222. <https://doi.org/10.14516/fde.761>
- Presidente de la República de Colombia. (1976). Decreto 088 de 1976. *Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Diario Oficial N° 34.495.
- Presidente de la República de Colombia. (1978). Decreto 1142 de 1978. *Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto-ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*. Diario Oficial N° 35.051.

- Presidente de la República de Colombia. (1980). Decreto 2762 de 1980. *Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto extraordinario número 2277 de 1979 y se establece el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio*. Diario Oficial N° 35.634.
- Presidente de la República de Colombia. (1986). Decreto 1498 de 1986. *Por el cual se dictan normas sobre nombramientos y traslados del personal docente nacional y nacionalizado del sector educativo nacional*. Diario Oficial N° 37.468.
- Presidente de la República de Colombia. (1986). Decreto 2230 de 1986. *Por el cual se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen*. Diario Oficial N° 37.555.
- Presidente de la República de Colombia. (1987). Decreto 1217 de 1987. *Por el cual se introduce una modificación al Decreto 610 de 1980*. Diario Oficial N° 37.945.
- Presidente de la República de Colombia. (1992). Decreto 2127 de 1992. *Por el cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional*. Diario Oficial N° 40.704.
- Presidente de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial N° 41.480. <https://n9.cl/mfewb1>
- Presidente de la República de Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Diario Oficial N° 41.853. <https://n9.cl/inr50>
- Presidente de la República de Colombia. (1999). Decreto 982 de 1999. *Por el cual el Gobierno Nacional crea una Comisión para el desarrollo integral de la política indígena, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N° 43.603. <https://n9.cl/p9q2x>

- Presidente de la República de Colombia. (2003). Decreto 2582 de 2003. *Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales*. Diario Oficial N° 45.311. <https://n9.cl/tvbhpu>
- Presidente de la República de Colombia. (2007). Decreto 2406 de 2007. *Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996*. Diario Oficial N° 46.671. <https://n9.cl/x77jl>
- Presidente de la República de Colombia. (2010). Decreto 2500 de 2010. *Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP*. Diario Oficial N° 47.768. <https://n9.cl/synuqj>
- Presidente de la República de Colombia. (2014). Decreto 1953 de 2014. *Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. Diario Oficial N° 49.297. <https://n9.cl/eoo82>
- Presidente de la República de Colombia. (2014). Decreto 2333 de 2014. *Por el cual se establecen los mecanismos para la efectiva protección y seguridad jurídica de las tierras y territorios ocupados o poseídos ancestralmente y/o tradicionalmente por los pueblos indígenas acorde con lo dispuesto en los artículos 13 y 14 del Convenio número 169 de la OIT, y se adicionan los artículos 13, 16 y 19 del Decreto número 2664 de 1994*. Diario Oficial N° 49.340. <https://n9.cl/bu9m2>

- Presidente de la República de Colombia. (2014). Decreto 2719 de 2014. *Por el cual se definen los parámetros y el procedimiento que los Resguardos Indígenas deberán cumplir para acreditar la experiencia y/o buenas prácticas como requisito para la ejecución directa de los recursos de la Asignación Especial del Sistema General de Participaciones, y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial N° 49.376. <https://n9.cl/227rs>
- Presidente de la República de Colombia. (2017). Decreto 1862 de 2017. *Por el cual se adiciona una Sección 7 al Capítulo 6, del Título 1, de la Parte 3, del Libro 2, del Decreto número 1075 de 2015, y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial N° 50.417. <https://n9.cl/gdpwe>
- Presidente de la República de Colombia. (2025). Decreto 481 de 2025. *Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP - de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones.* Diario Oficial N° 53.109. <https://n9.cl/ujb3r>
- Ramírez, E. A., & Gómez Ordóñez, L. H. (2018). Educación o mercancía: La colonialidad del saber y la práctica educativa desde América Latina. *Revista Praxis*, (77). <https://doi.org/10.15359/praxis.77-5>
- Reisman, J. A., Eichel, E. W., Court, J. H., & Muir, G. (1990). *Kinsey, sex and fraud: The indoctrination of a people.* Vital Issues Pr.
- República de Colombia. Gobernación de Cauca. Secretaría de Educación y Cultura. (2025). Resolución N° 05152-05-2025. *Por la cual se nombra en propiedad a un (a) Dinamizador Pedagógico o Educador Indígena bajo las formalidades del Decreto 1345 del 2023 - Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígena en cumplimiento de la Sentencia SU-245 del 2021, mientras se reglamenta la norma del Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP.*
- República del Perú. Ministerio de Educación. (2021). *Diccionario visual Murui muinani Bie rabenikomo Iloitiekue.*

- Rey, A. de, & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.09>
- Reyes-Tarazona, R. (2024). Arana, el gran barón. *Tradición, Segunda Época*, 24, 97-100.
- Segarra, N. R. (2020). *Los pueblos indígenas y la protección de sus convicciones religiosas ante conflictos de acaparamientos de tierras y aguas* [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I].
- Segura, R. B. (2014). *Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis*. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional; Nazioarteko Lankidetzeta eta Garapenari Buruzko Ikasketa Institutua.
- Suárez, Y. M. (2010). El derecho a la identidad educativa de los grupos étnicos. *Revista Educación y Cultura*, (86), 39-44.
- Villanueva, E. (2011). Derecho y libertad. *Cuestiones Constitucionales*, (25), 293-313.
- Waikhom, M. (2025). The United Nations Security Council veto and its impact on conflict-related resolutions (1990–2022). *International Education and Research Journal (IERJ)*, 11(9), 310-315. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17347466>
- Walsh, C. (2009, 9-11 de marzo). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zafra, L. S., & Gama Bermúdez, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: Demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, 64, 37-64.
- Zea, A. V., & Ortiz Monsalve, Á. (2020). *Derecho civil tomo I. Parte general y personas*. Temis.

Mauricio Alonso Epia Silva

Universidad de la Amazonia | Florencia | Caquetá
<https://orcid.org/0000-0002-1363-7620>
 m.epia@udla.edu.co

Docente Investigador de la Universidad de la Amazonia, Candidato a Doctor en Derecho, Magíster en Derecho Administrativo, Especialista en Derecho Laboral y Seguridad Laboral y especialista en Pedagogía y Docencia.

Ivonne Alexandra Arcos-Chaparro

Universidad Libre de Colombia | Bogotá | Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9754-2516>
 arcoslegis@gmail.com

Investigadora docente, Abogada litigante, Magíster en Derecho Procesal, especialista en Derecho Comercial de la Universidad Libre, y especialista en Pedagogía y Docencia Fundación Universitaria del Área Andina.

Indigenous Ethnoeducation: Vindication and Reclamation of Ethnopedagogy as a Decolonizing Source for Abya Yala

Abstract

Ethnoeducation is a socio-human phenomenon that reflects the achievements and struggles of the Amerindian peoples of Abya Yala. Colombian academia has the responsibility to recognize, disseminate, and actively include ethnoeducation, thereby promoting conditions of freedom and educational strengthening within these communities. This contribution was developed through a systematic scientific review, promoting the ethnoepistemic sustainability of ethnoeducation and the ethnopedagogical human right to educational decolonization, ensuring the survival of the cultural elements of Colombia's Indigenous communities. The doctoral research was conducted using a qualitative approach, employing the ethnographic method within the Murui Muina community of Caquetá, and applying triangulation through participatory action research and sentipensante (feeling-thinking) dialogism. This scientific contribution shows that the State must guarantee, through formal, material, financial, and educational mechanisms, the right of Indigenous groups to their Own Indigenous Educational System (Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP). It is necessary to strengthen the educational system by teaching all Colombians that Indigenous peoples constitute a fundamental human and cultural heritage of Colombian education. It is essential to convey that Indigenous people are not social outcasts to be "civilized" due to their cosmogonic educational forms. On the contrary, Indigenous people are the concrete expression of sustainable development, care, and protection of the land, and they are the legitimate owners of these ethnoepistemic notions.

Keywords: Ethnoeducation; ethnopedagogy; educational competencies; educational commodification; Ethnoeducator.

A Etnoeducação Indígena: Vindicação e Reivindicação da Etnopedagogia como Fonte Descolonizadora para o Abya Yala

Resumo

A etnoeducação é um fenômeno sociossocial que reflete as conquistas e a luta dos povos ameríndios do Abya Yala. A academia colombiana tem a responsabilidade de reconhecer, difundir e incluir ativamente a etnoeducação, promovendo assim condições de liberdade e fortalecimento educacional nessas comunidades. Este insumo foi elaborado por meio de uma revisão científica sistemática, promovendo a sustentabilidade etnoepistêmica da etnoeducação e o direito humano etnopedagógico à descolonização educacional, assegurando a pervivência dos elementos culturais das comunidades indígenas da Colômbia. A pesquisa de doutorado foi desenvolvida com abordagem qualitativa, utilizando o método etnográfico na comunidade Murui Muina do Caquetá, e aplicando triangulação por meio de pesquisa-ação participativa e dialogismo sentipensante (sentipensar). Este insumo científico mostra que o Estado deve garantir, mediante mecanismos formais, materiais, financeiros e educacionais, o direito dos grupos indígenas a um Sistema Educacional Indígena Próprio (Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP). É necessário fortalecer o sistema educacional ensinando a todos os colombianos que os povos indígenas constituem um patrimônio humano e cultural fundamental da educação colombiana. É imprescindível transmitir que os indígenas não são párias sociais a quem “civilizar” devido às suas formas educacionais cosmogônicas. Pelo contrário, os indígenas são a expressão concreta do desenvolvimento sustentável, do cuidado e da proteção da terra, e são os legítimos proprietários dessas noções etnoepistêmicas.

Palavras-chave: Etnoeducação; etnopedagogia; competências educacionais; mercantilização educacional; Etnoeducador.

Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre
formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza insti-
tucional (Volumen II)

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]



Religación
Press

ISBN: 978-9942-594-64-8



9 789942 594648