



**CONGRESO
LATINO
AMERICANO**

y V

**CONGRESO
INTERNACIONAL
DE EXPERIENCIA
EN INNOVACIÓN**



EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA PAZ SOCIAL

26-27-28 DE SEPTIEMBRE DE 2024



CONÉCTATE EN YOUTUBE TVUNADVIRUAL
youtube.com/@universidadunadTvUnadVirtual



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia



ACREDITADA
EN ALTA CALIDAD



ZCORI
Zona Centro Oriente



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco



**Universidad
Andrés Bello**
Conectar · Innovar · Liderar



**III CONGRESO
LATINOAMERICANO y
V CONGRESO
INTERNACIONAL
DE EXPERIENCIAS
EN INNOVACIÓN**

**EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR
Y LA PAZ SOCIAL**



26-27-28 DE SEPTIEMBRE DE 2024

III Congreso Latinoamericano y V Congreso Internacional de Experiencias en Innovación Educativa

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ SOCIAL

COMPILADORES

Zuly Castillo Yeneris
Glendy Johanna García Mejía
Silvia Juliana León Calderón
Ángela Andrea Pérez Roa
Matilde Lina Rueda Rojas

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA
(UNAD)**





**CONGRESO
LATINO
AMERICANO**



**CONGRESO
INTERNACIONAL
DE EXPERIENCIA
EN INNOVACIÓN**

**EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR
Y LA PAZ SOCIAL**



26-27-28 DE SEPTIEMBRE DE 2024

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Laura Cristina Gómez Ocampo

Directora Zona Centro Oriente

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación





III Congreso Latinoamericano y V Congreso Internacional de Experiencias en Innovación Educativa

Organizadores:

LAURA CRISTINA GÓMEZ OCAMPO
Directora Zona Centro Oriente

ORLANDO GONZÁLEZ BONILLA
Director CEAD Bucaramanga-UNAD

ZULY CASTILLO YENERIS
Líder Escuela Ciencias de la Educación-UNAD – Zona Centro Oriente

Equipo ECEDU:

ANGELA ANDREA PEREZ ROA

MATILDE LINA RUEDA ROJAS

MONICA KATERINE GOMEZ JIMENEZ

SILVIA JULIANA LEON CALDERON

VALENTINA SOTO REY

Docente Cátedra ECEDU Bucaramanga

Docente Medio Tiempo ECEDU Bucaramanga

Docente Medio Tiempo ECEDU Bucaramanga

Docente Tiempo Completo ECEDU Bucaramanga

Docente Tiempo Completo ECEDU Bucaramanga

CARLOS ALBERTO MUÑOZ SÁNCHEZ
Universidad Andrés Bello – Chile

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE
Universidad de Guadalajara-México

Compiladores:

Glendy Johanna García Mejía

Silvia Juliana León Calderón

Ángela Andrea Pérez Roa

Matilde Lina Rueda Rojas

Zuly Castillo Yeneris



CONGRESO LATINOAMERICANO y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIA EN INNOVACIÓN

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA PAZ SOCIAL



26-27-28 DE SEPTIEMBRE DE 2024

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá D.C

Mes febrero de 2025

Corrección de textos: Sergio Andrés Pérez Lozano
Diseño de portada: Omar Sanabria Pinto



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).





CONTENIDO

Pág.

PRESENTACIÓN	7
DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE 3 CENTROS ESCOLARES VULNERABLES CON GESTIÓN BASADA EN EL MODELO DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO, SANTIAGO DE CHILE	9
DESAPRENDIENDO LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA. POR UNA PEDAGOGÍA DE MASCULINIDADES NO VIOLENTAS EN EL AULA	13
PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS DOCENTES	19
LA PAZ COMO MOTOR DE LA EDUCACIÓN	24
INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, SANTIAGO DE CHILE.	27
LA EDUCACIÓN, UN MUNDO DE POSIBILIDADES	32
INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS MULTICULTURALES: ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN PACÍFICA Y EFECTIVA	38
HACIA UNA EDUCACIÓN PLURIVERSAL EN INTERCULTURALIDAD VIVA	42
PROPUESTA DE MEJORAMIENTO PARA FORTALECER LAS HABILIDADES TRANSVERSALES EN DOCENTES Y REDUCIR LA DESERCIÓN ESCOLAR EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE CHILE 50	
LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO OCULTO, COMO ESTRATEGIAS DE IMPACTO EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR	56
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA IMPLEMENTACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS MANUALES DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS EN EL MARCO DE LA LEY 1620 DE 2013 68	



PRESENTACIÓN

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), a través de su Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), reafirma su compromiso con la educación inclusiva y de calidad al organizar el III Congreso Latinoamericano y V Congreso Internacional de Experiencias en Innovación Educativa. Este evento surge como una respuesta a la necesidad de compartir y debatir sobre las prácticas y tendencias educativas innovadoras que están redefiniendo la educación a nivel global. En un mundo en constante cambio, es esencial que la comunidad académica, tanto nacional como internacional, tenga acceso a conocimientos y experiencias que promuevan la convivencia escolar y la paz social.

El tema de la educación para la convivencia escolar y la paz social cobra una relevancia crucial en el contexto actual, donde los entornos educativos deben enfrentar desafíos relacionados con la diversidad, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos. Fomentar una convivencia escolar armónica no solo impacta positivamente en el clima escolar, sino que también es clave para el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales que preparan a los estudiantes para convivir en una sociedad pluralista y democrática. Asimismo, la paz social comienza en la escuela, donde se forman los valores de respeto, solidaridad y diálogo que contribuyen a la construcción de sociedades más justas y pacíficas. Por ello, es fundamental que la educación promueva espacios donde se cultiven estos valores desde una temprana edad.

Este congreso responde también a las responsabilidades sustantivas de la UNAD, que incluyen la formación, investigación, proyección social y bienestar, orientadas hacia el fortalecimiento de una educación transformadora y comprometida con el desarrollo humano integral. A través de eventos como este, la UNAD reafirma su papel como una institución que no solo fomenta el aprendizaje académico, sino que también se compromete con la generación de cambios positivos en las comunidades y en la sociedad en general, promoviendo un entorno educativo que contribuya a la paz social y al bienestar colectivo.



El congreso, realizado en Bucaramanga y extendido a una audiencia global a través de plataformas digitales como Zoom y YouTube, facilitadas por TV UNAD Virtual, fue una oportunidad única para que docentes, investigadores y actores del ámbito educativo interactuaran, compartieran sus hallazgos y reflexionaran sobre el futuro de la educación. La educación para la convivencia escolar es, además, una herramienta esencial para prevenir la violencia, el acoso escolar y otros problemas que afectan el bienestar de los estudiantes y sus comunidades.

El apoyo de instituciones como la Universidad Andrés Bello de Chile y la Universidad de Guadalajara subraya la relevancia y el alcance internacional de este evento, asegurando una rica diversidad de perspectivas y experiencias, que en conjunto permiten generar propuestas innovadoras para mejorar la convivencia y fortalecer la paz social en nuestras sociedades



DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE 3 CENTROS ESCOLARES VULNERABLES CON GESTIÓN BASADA EN EL MODELO DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO, SANTIAGO DE CHILE

DESCRIPTION OF THE LEARNING RESULTS OF 3 VULNERABLE SCHOOLS WITH MANAGEMENT BASED ON THE DISTRIBUTED LEADERSHIP MODEL, SANTIAGO, CHILE

Victor William Fre Salas
Universidad Andres Bello – Chile

Doctor en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica del Caribe, México.

ORCID 0009-0007-4674-5023

<https://orcid.org/0009-0007-4674-5023>

Email: victorfresalas@gmail.com

RESUMEN

Teniendo en cuenta las distintas necesidades en la investigación educativa en el contexto actual, y asumiendo que no es posible llegar a un sistema educativo que sea perfecto, es desafiante avanzar hacia un mejoramiento continuo donde la calidad sea el objetivo principal. Es en este escenario donde la reflexión sobre el liderazgo tiene mucho que aportar.

La revisión de la bibliografía acerca del tema de liderazgo ha demostrado que no da lo mismo el modelo que se ejecute al interior de la comunidad educativa, es por esto, que la propuesta de Liderazgo Distribuido, tiene aportes significativos al momento de analizar los resultados de aprendizaje, especialmente en contextos con índices de vulnerabilidad escolar altos.

Palabras Clave

Liderazgo, Resultados de Aprendizaje, Concepción Distribuida Del Liderazgo, Vulnerabilidad



ABSTRACT.

Considering the diverse needs in educational research in the current context, and acknowledging that achieving a perfect educational system is not feasible, the challenge lies in striving for continuous improvement where quality is the primary goal. In this scenario, reflections on leadership have much to contribute.

A review of the literature on the topic of leadership has demonstrated that the chosen model within the educational community is crucial. For this reason, the proposal of Distributed Leadership offers significant contributions when analyzing learning outcomes, particularly in contexts with high levels of educational vulnerability.

Keywords.

Leadership, Learning Outcomes, Distributed Leadership, Vulnerability

Desarrollo de la Ponencia

El enfoque o modelo de liderazgo educativo no da lo mismo a la hora de mejorar la calidad de la educación y a lo largo de los años esto se ha demostrado a partir de la descripción y tipificación de los distintos tipos de liderazgo.

La novedad está en que la estrategia pedagógica que propone el LD tiene una correspondencia con los procesos de mejora de la comunidad educativa especialmente en lo que corresponde a la buena convivencia, además dicho modelo promueve un ejercicio de liderazgo que escapa de las concepciones tradicionales centrado en la figura del director. Esta propuesta tiene como condición fundamental la posibilidad de que todos los miembros de la comunidad tengan la posibilidad de desarrollar su liderazgo o capacidad de innovar desde sus funciones, no asumiendo las responsabilidades que son propias de los equipos directivos.

Sin duda esto marca una diferencia de entre otros estilos de liderazgo como el transformacional, instruccional, directivo, etc.



Marco Teórico o referencias importantes para resaltar

Algunos autores plantean que el liderazgo educativo ejerce una influencia en sus principales destinatarios: los estudiantes, por lo que cabe preguntarse ¿cómo no poner mayor atención en el trabajo que realizan los líderes de las comunidades?

El liderazgo en la escuela se puede entender como el proceso por medio del cual se ejerce influencia en los demás para conseguir metas prefijadas con el mayor entusiasmo posible (Vásquez, 2014). El líder además tiene la capacidad de influir sobre las personas o grupos de manera anticipada sobre su futuro y potenciando sus características como personas (Villa y Poblete , 2006)

El liderar o gestionar el liderazgo sobre las personas ha variado de distintas formas, existen líderes autoritarios que sólo ejercen su labor a partir del miedo y la coerción, en estos casos el líder manda y el resto debe obedecer.

El auténtico liderazgo debe entenderse como aquella influencia capaz de dinamizar personas en una determinada dirección y para ello se debe contar con la aceptación voluntaria de sus seguidores y con la participación libre y colaborativa de éstos. (Gento, 1996)

En las distintas reformas educativas que han impulsado los últimos gobiernos en Chile, se ha puesto especial atención a la inyección de recursos, buscando y promoviendo la gratuidad universal. Esto se ha dado con mayor fuerza en el mundo de la educación superior, pero también ha sido una temática recurrente en los ámbitos escolares, sin embargo, el paso de los años ha demostrado que el mejoramiento en educación no se da necesariamente por el aumento del dinero que reciben las escuelas. Los cambios vienen de la mano con el trabajo que realizan los líderes de las comunidades educativas, en este sentido el LD puede ser una propuesta interesante que da luces para avanzar hacia mejores resultados. Una institución educativa que desarrolla una nueva concepción de liderazgo puede aportar eficazmente a los sectores más desfavorecidos socio-culturalmente (Maureira, 2016)



Conclusiones

La adopción de un tipo de liderazgo tiene bastante que aportar en la toma de decisiones a nivel institucional y no sólo en lo referido a temas de gestión, sino que también en los aprendizajes de los y las estudiantes. En este caso los aportes del LD son claros y contundentes en el colegio 3 que declara conscientemente que es el modelo de liderazgo que está presente en sus decisiones de orden pedagógica.

Los hallazgos obtenidos del CMLD nos mostraron como la presencia del LD potencia los resultados de aprendizaje, especialmente cuando la comunidad participa de manera activa en los actos de liderazgos propiciado por las personas que ejercen cargos de jefatura.

Otro elemento concluyente al momento de hacer la correlación entre tipo o modelo de liderazgo versus resultados de aprendizaje, es que en la medida que más aleje del LD, los resultados estarán muy por debajo de la media nacional, alcanzando estándares entre insuficientes y bajo, lo cual inevitablemente afectará los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Junto con esto se verá afectado el protagonismo o liderazgo que la concepción distribuida de liderazgo propone, además se aleja de espacios de confianza que ayudan a pavimentar el camino hacia mejores resultados de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA.

Ahumada., L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 111-123.

Harris, Alma (2012), "Distributed Leadership: Implications for the role of the principal", *Journal of Management Development*, vol. 31, núm. 1, pp. 7-17)

Longo, F. (2008) Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación, *Capital Humano*, (no 226), pág. 84. Recuperado de http://horarioscentros.uned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/627615/articuloliderazgodistribuido.pdf

MacBeath, John (2011), *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*, Santiago de Chile, Fundación Chile.



DESAPRENDIENDO LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA. POR UNA PEDAGOGÍA DE MASCULINIDADES NO VIOLENTAS EN EL AULA

UNLEARNING HEGEMONIC MASCULINITY. FOR A PEDAGOGY OF NON-VIOLENT MASCULINITIES IN THE CLASSROOM

Paris González Aguirre
Universidad De Guadalajara-México

Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5363-7193>

Email: paris.aguirre@academicos.udg.mx

RESUMEN

En esta ponencia se analiza la reproducción de las prácticas de masculinidad hegemónica, particularmente en contextos específicos como las aulas. Esto es así ya que se parte del supuesto de que los salones de clase son un espacio clave de socialización primaria, donde los alumnos interactúan con mujeres y sus propios pares. Este trabajo presta especial atención a las relaciones sociales que se dan entre los jóvenes, en esas prácticas en donde se configuran y disputan sus identidades masculinas. Al tomar la escuela como arena de socialización primaria, podemos observar cómo se consolidan los valores, las reglas del juego y las expectativas de género, entre los estudiantes.

Aquí se examina cómo en las aulas se muestra y legitima la "hombría", lo que a menudo sucede a través de prácticas machistas, como son los comportamientos agresivos y competitivos, particularmente entre los estudiantes varones. Una vez identificadas estas formas de actuar, que reflejan las expectativas de género en las que han sido socializados, se busca poner en jaque dichas normas.

Como posible solución, se argumenta que las instituciones educativas pueden y deben intervenir para promover masculinidades no violentas e inclusivas. Esto implica desafiar



las normas tradicionales de género y fomentar una educación que reconozca la diversidad, propiciando la constitución de una sociedad menos violenta y equitativa.

Vista de este modo, la escuela no sólo puede ser un espacio de reproducción de dinámicas machistas y hegemónicas, sino también una oportunidad para su transformarlas. Esto es importante ya que abre camino para la construcción de masculinidades alternativas, como las que no son violentas que, en última instancia, es la propuesta en la que se está trabajando.

Palabras Clave.

Masculinidades; Aulas; Violencia; Identidades; Valores

ABSTRACT

This paper analyzes the reproduction of hegemonic masculinity practices, particularly in specific contexts such as classrooms. This is because it is assumed that classrooms are a key space for primary socialization, where students interact with women and their own peers. This work pays special attention to the social relationships that occur between young people, in those practices where their masculine identities are configured and disputed. By taking school as an arena of primary socialization, we can observe how values, the rules of the game, and gender expectations are consolidated among students.

Here we examine how "manliness" is displayed and legitimized in classrooms, which often happens through sexist practices, such as aggressive and competitive behaviors, particularly among male students. Once these ways of acting are identified, which reflect the gender expectations in which they have been socialized, these norms can be challenged.

As a possible solution, it is argued that educational institutions can and should intervene to promote non-violent and inclusive masculinities. This involves challenging traditional gender norms and promoting education that recognizes diversity, promoting the creation of a less violent and equitable society.



Seen in this way, the school can not only be a space for the reproduction of sexist and hegemonic dynamics, but also an opportunity to transform them. This is important since it opens the way for the construction of alternative masculinities, such as those that are not violent, which, ultimately, is the proposal being worked on.

Keywords.

Masculinity; Classroom; Violence; Identities; Values

Desarrollo de la Ponencia

En el ámbito escolar, observar las relaciones sociales y prácticas cotidianas al interior de las aulas, veremos que hay procesos que no se ilimitan a la enseñanza y el aprendizaje, sino que también es posible dar cuenta de dinámicas de género que se relacionan con la masculinidad hegemónica. La masculinidad hegemónica, entendida como la forma dominante y culturalmente idealizada de ser hombre, incide significativamente en las conductas y relaciones de los estudiantes varones, reforzando comportamientos agresivos, competitivos y heteronormativos. Esta ponencia explora cómo las escuelas, como espacios de socialización primaria (Schutz, 1967), contribuyen a la reproducción de estas masculinidades y propone la necesidad de construir una masculinidad no violenta que promueva relaciones más equitativas y respetuosas dentro y fuera del aula.

La masculinidad hegemónica: un marco conceptual

Para contextualizar, es importante dar cuenta de lo que aquí se entiende por masculinidad hegemónica. Por ejemplo, Connell (1995) la define como un ideal masculino que ha sido legitimado a partir de la socialización. Algunas de sus Por su parte, Kimmel (2004) sugiere que es una construcción social, que se exige sea reafirmada constantemente. Esto se lleva a cabo a través de prácticas y actitudes que relacionadas con la masculinidad hegemónica.



Lo anterior es medular puesto que fomenta el establecimiento de una identidad rígida, que, vista en el contexto aulico, reproduce y privilegia las características de la competencia y la dominación. Éstas son interiorizadas desde la infancia a través de la socialización primaria, un proceso en el que agentes socializadores como la familia, la religión y, en este caso, las aulas, juegan un papel fundamental en la transmisión de normas y valores relacionados con los roles y las expectativas de género.

La escuela como espacio de socialización y reproducción de la masculinidad hegemónica

La propuesta gira en torno a observar las aulas no solamente como espacios de enseñanza y aprendizaje, sino también como un lugar donde se moldean y refuerzan los valores y las identidades sociales. Por ejemplo, según Durkheim (1956), la socialización escolar asegura la internalización de las normas y valores que promueven la cohesión social. Para Giroux (1983), existe la posibilidad de que el aula sirva como un espacio de socialización cultural, donde los valores, las normas y las prácticas dominantes se reproduzcan y refuerzan. Desde la perspectiva de Bernstein (1971), las aulas son también escenarios de formación identitaria, lo que incluye las dinámicas relacionadas al género y particularmente de masculinidad.

En este contexto, las prácticas relacionadas con masculinidad hegemónica se potencializan en la convivencia entre pares, particularmente en las interacciones en el aula, ya sea a través de juegos, burlas o dinámicas de exclusión, lo que deriva en que los estereotipos de género y las prácticas machistas se perpetúen. El ejercicio del poder, entendido en términos foucaultianos como una relación dinámica más que un atributo fijo, es particularmente evidente en las aulas, donde las expectativas de género delimitan el



comportamiento aceptable para los varones, sancionando de manera negativa a quienes se encuentran fuera o en las periferias de las normas hegemónicas.

Impacto de la masculinidad hegemónica en las relaciones y prácticas escolares

El impacto de la masculinidad hegemónica en el entorno escolar se manifiesta de diversas maneras. Los estudiantes varones, presionados por cumplir con los estándares sociales que apuntan a formas rígidas de cómo debe ser un hombre, tienden a comportamientos competitivos y poco afectivos, lo que dificulta la formación de relaciones cooperativas y empáticas. Además, esta dinámica refuerza prácticas de exclusión hacia aquellos que no se ajustan al modelo dominante, generando ambientes hostiles y, en algunos casos, llevando a la violencia simbólica o física.

Las consecuencias de estas prácticas no sólo afectan a las relaciones entre pares, sino también al desarrollo emocional de los varones, quienes quedan atrapados en una "caja de la masculinidad" que reprimiendo y castigando con el escarnio social su capacidad para expresar vulnerabilidad o formar conexiones afectivas significativas.

Hacia una masculinidad no violenta: desafíos y propuestas

La construcción de una masculinidad no violenta en el ámbito escolar requiere un cambio en las dinámicas de socialización y en las narrativas que refuerzan la hegemonía masculina.

En este sentido, es fundamental que las escuelas fomenten prácticas pedagógicas que cuestionen los estereotipos de género y promuevan valores como la empatía, la cooperación y el respeto por la diversidad, por lo que se vuelve necesario involucrar a los docentes en estas prácticas pedagógicas, capacitándolos para identificar y confrontar dinámicas de poder y prácticas machistas en el aula.



Finalmente, la promoción de masculinidades alternativas debe ir acompañada de un enfoque integral que involucre a las familias y a la comunidad en general, garantizando que los mensajes recibidos en la escuela encuentren eco en otros espacios de socialización.

Conclusión

La incidencia de la masculinidad hegemónica en las prácticas y relaciones del alumnado varón en las escuelas es un reflejo de las estructuras de poder y desigualdad que atraviesan nuestra sociedad. Reconocer este fenómeno y trabajar para transformarlo es un desafío necesario para construir una sociedad más justa e inclusiva. La propuesta de una masculinidad no violenta no solo beneficia a los varones, liberándolos de la carga de los mandatos de la masculinidad hegemónica, sino que también abre las puertas a relaciones escolares y sociales más equitativas y respetuosas.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (Vol. 1). Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Free Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Kimmel, M. S. (2004). *The gendered society* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.



PROPUESTA DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS DOCENTES

PROPOSAL FOR A DIDACTIC STRATEGY TO STRENGTHEN EMOTIONAL EDUCATION IN TEACHERS

Pamela Alejandra Lorca Álvarez
Universidad Andrés Bello-Chile

Doctora en Investigación en Ciencias de la Educación. Universidad UPCARIBE.
Académica Universidad Andrés Bello.

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-7574-9107>

Email: pmlita@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación se enfoca en el nivel de inteligencia emocional que manejan y reconocen los profesores de educación básica de un centro escolar estatal en Santiago de Chile. El objetivo principal de la investigación fue proponer un modelo integral y motivador que permita a los profesores comprender y expresar las emociones, dado que estas habilidades influyen en los procesos de aprendizaje, así como en la salud física, mental y emocional de los estudiantes, y son cruciales para establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas con ellos, lo que facilita el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

De los resultados obtenidos, sugieren que hay una necesidad de integrar el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación y capacitación de los docentes, así como en el diseño de estrategias de enseñanza que consideren estos aspectos emocionales para promover un aprendizaje más efectivo y una convivencia positiva en el aula. Los resultados obtenidos llevaron a la conclusión de que es fundamental considerar los aspectos emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje para profundizar en las habilidades que conforman la inteligencia emocional.

Palabras Clave

Emociones, profesores, inteligencia emocional, Aprendizaje, estudiantes.



ABSTRACT

This research focuses on the level of emotional intelligence that primary education teachers recognize and apply in a state school in Santiago, Chile. The main objective of the study was to propose a comprehensive and motivational model to help teachers understand and express emotions. These skills influence learning processes as well as the physical, mental, and emotional health of students. They are also crucial for establishing positive and constructive interpersonal relationships with students, which facilitates the development of emotional intelligence in them. The results suggest a pressing need to integrate emotional intelligence development into teacher training and professional development programs, as well as into the design of teaching strategies that consider emotional aspects to promote more effective learning and positive classroom interactions. The findings led to the conclusion that it is essential to consider emotional aspects in the teaching and learning process to deepen the skills that constitute emotional intelligence.

Keywords

Emotions; teachers; emotional intelligence; learning; students.

Desarrollo de la Ponencia

En el contexto educativo, un componente esencial para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes que ha ganado interés en los últimos años es el papel de las emociones. Este aspecto debería ser promovido principalmente por los docentes.

El estudio de Mieres (2019) revela que, a pesar de la relevancia de la educación emocional, los docentes de educación básica en Chile enfrentan importantes desafíos en cuanto a su preparación en esta área. Las conclusiones del estudio señalan que los docentes no se sienten adecuadamente preparados, ni académica ni emocionalmente, para fomentar la inteligencia emocional en el aula. Esta percepción subraya la necesidad de reforzar la formación y capacitación de los docentes en educación.



En general, si los docentes de una escuela no tienen estrategias didácticas integradoras de la inteligencia emocional, puede haber una serie de problemas que afectan tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es importante que los docentes reciban capacitación y apoyo para enseñar habilidades de inteligencia emocional a sus estudiantes. Y dotarse de competencias para la inteligencia emocional.

(García Retana, 2012)

Una encuesta realizada en la escuela objeto de estudio reveló una gran necesidad de capacitación en el área de educación emocional.

Marco Teórico o referencias importantes para resaltar

La teoría que sustenta esta investigación es la de Daniel Goleman, que proporciona un Marco sólido para comprender la importancia de la educación emocional y cómo puede ser incorporada de manera efectiva en el proceso de formación docente para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Según Goleman, la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y manejar nuestras propias emociones, así como las emociones de los demás. Goleman popularizó este concepto a través de su libro "Inteligencia Emocional", publicado en 1995, y ha sido uno de los principales promotores de su importancia en diversos ámbitos, incluyendo la educación, la psicología y el liderazgo.

El presente Marco Teórico colabora y patrocina la presente investigación y se centra en la construcción de una estrategia didáctica integral que permita la integración de la inteligencia emocional en el entorno educativo. Se fundamenta en las teorías y enfoques de reconocidos investigadores en el campo de la inteligencia emocional, como Daniel Goleman, Salovey y Mayer, Rafael Bisquerra, Juan Casassus y Amanda Céspedes, entre otros. Asimismo, se consideran diversas investigaciones previas que han demostrado la relevancia y los beneficios de la inteligencia emocional en el ámbito escolar.



Conclusiones

A partir de los resultados y análisis de esta investigación, se concluye que, aunque los docentes de educación básica de la escuela Israel consideran tener habilidades suficientes para comprender y expresar sus emociones, reconocen la falta de preparación emocional adecuada para trabajar eficazmente con estudiantes preadolescentes. Es necesario complementar el desarrollo de habilidades cognitivas con conocimientos emocionales para mejorar tanto el éxito personal como académico.

Los docentes valoran la habilidad de comprender y expresar emociones como crucial para alcanzar objetivos académicos, mantener el control en el aula y fomentar relaciones interpersonales positivas. Además, coinciden en los beneficios de enseñar conocimientos emocionales mediante estrategias didácticas efectivas.

En cuanto a la hipótesis, se confirma que la estrategia propuesta, que integra elementos de inteligencia emocional, puede mejorar la formación pedagógica de los docentes en la Región Metropolitana. Aunque los profesores no carecen de inteligencia emocional, existen áreas de mejora que podrían ser fortalecidas con capacitación. Por tanto, es esencial incluir la educación emocional en los programas de formación continua y en el currículo de futuros docentes, enfocándose en el desarrollo integral de la inteligencia emocional.

BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida.

Revista de Investigación Educativa, 21 (1), pp.7-43.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de

aprendizaje. *Revista educación*, (36), 1-24.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.



Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.

Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3o a 7o Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org>



LA PAZ COMO MOTOR DE LA EDUCACIÓN

PEACE AS A DRIVER OF EDUCATION

Ma Teresa Prieto Quezada
Universidad de Guadalajara-México

Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara
ORCID0000-0002-3299-2927

Email materesaprieto@yahoo.com.mx materesaprieto@cucea.ugd.mx

RESUMEN

La Unesco señala como uno de los pilares más importantes de la educación “aprender a vivir juntos” en una cultura de paz, respetando los derechos de los demás y, sobre todo, respetando todas las formas de vida sobre el planeta. Este postulado supone desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos, respetando los valores de pluralismo y comprensión mutua que debe ser un motor en la educación y objetivo general de la escuela en los procesos de enseñanza aprendizaje, promotora de paz y seguridad para los estudiantes.

Palabras Clave

Paz. Educación, no violencia

ABSTRACT

UNESCO identifies "learning to live together" as one of the most important pillars of education within a culture of peace, emphasizing respect for the rights of others and, above all, respect for all forms of life on the planet. This principle entails fostering an understanding of others, recognizing forms of interdependence, undertaking joint projects, and preparing to address conflicts while upholding the values of pluralism and mutual understanding. These should serve as a driving force in education and the overarching goal of schools within teaching and learning processes, promoting peace and security for students.



Keywords: Peace, Education, Nonviolence

Desarrollo de la Ponencia

Pregunta problematizadora/investigación: ¿La escuela es un refugio de paz y seguridad para los alumnos?

Objetivo

Reconocer a la escuela como un espacio en que se desarrollan valores comportamientos y acciones que fomentan la paz y la seguridad en la comunidad educativa.

Contexto de la ponencia

Parte de la reflexión y del trabajo cotidiano en las escuelas y en el hecho de aprender que la paz es una de las cuestiones más importantes en la educación actual, esto me ha permitido apreciar con conciencia crítica la creciente violencia social e individual, los prejuicios y el clima general de hostilidad, y así dar pie a la implementación de programas educativos de amplia influencia en la vida social.

Marco Teórico o referencias importantes para resaltar

Jacques Delors (1996), diplomático francés, promueve desde hace décadas que la educación debe convertirse en un instrumento y motor que conduzca al progreso de la humanidad y al logro de los ideales sociales como son la paz, la justicia y la libertad; sin dejar de lado la individualidad de cada persona que permite un desarrollo más armónico e inclusivo. Por ello, afirma que la educación debe ser una prioridad y estar encaminada principalmente a los niños y adolescentes que tomarán las riendas del futuro. Los pilares que sostienen esta idea son: aprender a conocer o comprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Pero es claro que la sociedad vive un panorama de incertidumbre, violencia y guerra que extiende un sentimiento de desesperanza que ya estaba generalizado por la desigualdad económica y la injusticia social. Tal desencanto es producto de problemas sin control, como la pobreza y el desempleo.



Nuevas sombras invaden el escenario social: una visión fatalista de la historia, una idea de progreso y del sujeto caducada que sustentó la filosofía moderna o las guerras interminables que anuncian la imposibilidad de una política de acuerdos, de negociación y de paz

Conclusiones

Una serie de propuestas para que la educación sea promotora de la paz, sería:

1. Lograr la formación de la ciudadanía desde el reconocimiento de lo propio y la autognosis.
2. Llevar a cabo procesos de globalización cultural de acuerdo con los contextos individuales y regionales.
3. Priorizar las tendencias de acuerdos para satisfacer necesidades básicas.

Retomar y actualizar el concepto de educación para toda la vida.

Escoger elementos de reforma respetando una educación básica que permita vivir mejor y lograr una cultura de la paz y dignidad humana.

1. Promover un modelo pluralista basado en la tolerancia y el respeto mutuo.
2. Generar un futuro común basado en el desarrollo de los talentos y capacidades para que el sujeto logre realizar su proyecto humano.

Estas propuestas no solo nos comprometen individual y colectivamente, sino que implican el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y humanas más allá de las aulas o espacios personales. Aún con la incertidumbre que genera pensar en el futuro, se debe seguir sosteniendo la esperanza en una utopía necesaria y fundamental: la educación como palanca del desarrollo humano de paz y justicia social



INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, SANTIAGO DE CHILE.

INFLUENCE OF EMOTIONS ON THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCIES IN TEACHER TRAINING, ANDRÉS BELLO UNIVERSITY, SANTIAGO, CHILE.

Carlos Roberto Lueiza Muñoz
Universidad Andrés Bello-Chile

Doctor en Investigación de las Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica del Caribe, México

ORCID 0009-0001-8001-233X

Email: carlos.lueiza@unab.cl

RESUMEN

El Objetivo de este estudio es determinar la Influencia de emociones en desarrollo de competencias Matemáticas en la formación docente. La metodología utilizada es mixta, con un diseño descriptivo y no experimental, se analizaron 80 sujetos que operan como unidad de observación. Se compararon las variables: Estrategias emocionales en la enseñanza de las matemáticas, Desarrollo de Competencias Matemáticas, Inteligencia Emocional de los Estudiantes y la Experiencia previa en matemática, relacionándolas con los resultados académicos y de adquisición de contenidos de la asignatura.

Palabras Clave.

Competencias, Emociones, estrategias didácticas, formación docente.



ABSTRACT

The objective of this study is to determine the influence of emotions on the development of mathematical competencies in teacher training. The methodology employed is mixed, with a descriptive and non-experimental design. Eighty subjects, serving as the observation unit, were analyzed. The variables compared included emotional strategies in teaching mathematics, the development of mathematical competencies, students' emotional intelligence, and prior experience in mathematics, correlating these with academic performance and content acquisition in the subject.

Keywords.

Competencies, Emotions, Didactic Strategies, Teacher Training.

Desarrollo de la Ponencia

Pregunta problematizadora/investigación

¿De qué manera influyen las emociones en la construcción del conocimiento matemático en los estudiantes en formación docente y cómo se relacionan estas emociones con el rendimiento académico en esta área?

Objetivo General

Diseñar estrategias didácticas que basadas en la inteligencia emocional coadyuven al aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de prosecución de estudios universitarios.

Objetivos específicos

Objetivo Específico 1: Diagnosticar el estado de la Inteligencia Emocional en la enseñanza de las matemáticas en la población en estudio

Objetivo Específico 2: Determinar brechas a partir de nuevas metas en base al diagnóstico para la incorporación de estrategias de Inteligencia Emocional en la enseñanza de las matemáticas.

Objetivo Específico 3: Diseñar acciones educativas para cerrar las brechas determinadas.

Objetivo Específico 4: Evaluar la intervención, respecto del rendimiento académico de la incidencia de la Inteligencia Emocional en el proceso enseñanza aprendizaje de las matemáticas.



Contexto de la ponencia

A medida que el ser humano comprende de mejor forma sus emociones, se anticipa el descubrimiento de cómo la atención consciente de estas puede contribuir a superar barreras tradicionales en la enseñanza de las matemáticas y abrir nuevas perspectivas para el desarrollo de competencias matemáticas sólidas y sostenibles en el tiempo.

Esta investigación no solo tiene el potencial de informar a los educadores sobre prácticas más efectivas, sino que también puede contribuir a la formación de entornos de aprendizaje matemático más inclusivos, amables, confortables y enriquecedores para sus estudiantes.

Se puede indicar que el desarrollo de competencias matemáticas a través de las emociones representa un cambio paradigmático en la forma en que concebimos y abordamos la enseñanza de las matemáticas. Al reconocer y comprender la interconexión entre las emociones y el aprendizaje matemático, los educadores pueden diseñar prácticas pedagógicas más efectivas y entornos educativos que fomenten una relación positiva y duradera con las matemáticas y de esta forma, que el aprendizaje sea significativo para el estudiante.

Marco Teórico o referencias importantes para resaltar

El presente estudio tiene por objetivo determinar si la aplicación de metodologías basadas en las emociones es un factor relevante en el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes.

Para este efecto, se construyó un marco teórico que contempla aspectos relevantes que sustentan este estudio: referencias internacionales y nacionales sobre emoción y competencias del área de matemática, La inteligencia emocional, el pensamiento matemático y la inteligencia relacional.

Se debe tener en cuenta que la inteligencia emocional se sustenta en que las emociones desempeñan un papel importante en el proceso de aprendizaje y su disposición hacia este de las personas.

Esta misma se refiere al autocontrol del individuo, para que sea capaz de utilizar estas emociones en post de un objetivo específico que permita desarrollar y asimilar los nuevos aprendizajes adquiridos.

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de la Agenda 2030, adoptado por Chile, se centra en la educación de calidad. Este objetivo está vinculado directamente con las políticas públicas que buscan asegurar un acceso equitativo a una formación técnica, educación profesional y superior de calidad (ONU, 2015).

ORGANIZA:





Por otra parte, la integración de la inteligencia emocional en el ámbito educativo ha sido objeto de creciente interés y estudio en las últimas décadas. Daniel Goleman (1995), uno de los pioneros en popularizar el concepto de inteligencia emocional, destaca la importancia de desarrollar habilidades emocionales para el éxito en la vida. La educación, como entorno formativo clave, se ha convertido en un escenario propicio para cultivar y potenciar la inteligencia emocional de los estudiantes.

La implementación exitosa de la inteligencia emocional en la educación requiere estrategias y programas específicos. Brackett y Rivers (2014) sugieren que la inclusión de la Inteligencia Emocional en el currículo puede mejorar la resiliencia de los estudiantes y promover un ambiente educativo más inclusivo y comprensivo.

Además, la formación del personal educativo en habilidades emocionales, como menciona Elias (2005), juega un papel crucial en el modelado de comportamientos emocionalmente inteligentes para los estudiantes.

Conclusiones

La presente investigación permitió visualizar la influencia de las emociones en la enseñanza de las matemáticas, en la formación docente, en un momento determinado finito dentro en una cohorte específica.

Cabe destacar que es un tema complejo, que se debe tener en cuenta al momento de relacionar estas mismas. Los resultados obtenidos a lo largo de la investigación nos indica una profunda influencia positiva y significativa en el rendimiento académico de los estudiantes, además de ofrecer una perspectiva más amplia para mejorar los procesos de enseñanza y, por ende, mejorar los procesos de aprendizaje.

Para los efectos de esta investigación, se fijaron los objetivos específicos para indagar los efectos de esta influencia en la enseñanza de la matemática, a través de un diagnóstico del estado de la inteligencia emocional, que permitió determinar las brechas en las que se requiere una incorporación de estrategias de inteligencia emocional y que derivaron en acciones pedagógicas específicas para mejorar la instalación de conceptos y contenidos descendidos en el ámbito de la matemática.

Por último, la medición del impacto en el rendimiento académico y la percepción de los estudiantes respecto de la asignatura fue el objetivo final que permitió visualizar los cambios obtenidos después de la intervención pedagógica a la que fueron expuestos los estudiantes de la población de estudio.



Es importante destacar que esta investigación se realizó con los estudiantes del Programa de Enseñanza Media para Licenciados y Titulados, Cohorte 2020-2021-2022 y 2023 de la Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, J. y Díaz, E. (2019). Emociones en Educación Matemática: una mirada con base en el pensamiento complejo. *Educação & Realidade*, vol. 44, núm. 1, pp. 1-19, 2019.

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 646-664). Guilford Press.

Cabeza García, Pedro Manuel. (2021). Consideraciones teóricas de la emocionalidad en el proceso enseñanza aprendizaje de las matemáticas. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 201-210. Epub 02 de junio de 2021. Recuperado en 08 de enero de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300201&lng=es&tlng=es.

Elias, M. J. (2005). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 53-58.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam.

UNESCO (2021). "Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación". Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Recuperado en 08 de enero de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382104_spa unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560



LA EDUCACIÓN, UN MUNDO DE POSIBILIDADES

EDUCATION, A WORLD OF POSSIBILITIES

Ana María Quintero Madrid
Universidad de la Rioja-España

Master en Educación Inclusiva de la Universidad Internacional de la Rioja (España)

ORCID: 009-0007-9841-9692

Email: anaquinteromadrid@opecap.com.co

Resumen de ponencia

La educación en Colombia requiere una transformación educativa que se viene llevando a cabo en una velocidad lenta en los últimos años, para esto tenemos la creatividad y el apoyo de las entidades que tanto el sector público como privado trabajamos para que, junto al arte, el deporte, la recreación, pero sobre todo el amor, podamos generar un ambiente sano de crecimiento en la primera infancia impactando a las familias y/o cuidadores.

En el hacer pedagógico nos encontramos con diferentes retos, no solo donde somos mamás, papas, psicólogos, enfermeros, entre otras cosas. También tenemos retos que debemos cubrir al encontrar que no solo tenemos la pasión por la educación, sino que debemos cumplir con todos los requerimientos que las entidades necesitan para el reporte de las estadísticas nacionales. Informes, notas, trabajos de campo y un sin número de actividades que va haciendo que el hacer pedagógico se convierta en otro hacer y no el pedagógico.

¿Entonces dónde queda la pedagogía? Si bien la pedagogía también incluye este tipo de actividades su mayor foco es el trabajo en campo, donde todo es mágico y todo se puede volver realidad en la cabeza de cada niño, donde el trabajo es tan especial y necesario que nos convertimos el lugar seguro no solo de niños sino de familias que confían en nuestro trabajo.



Por lo anterior se genera un proceso denominado “Acompañamiento Pedagógico” con el que vamos a cada una de estas poblaciones acompañando a diferentes proyectos y ayudando a fortalecer esas competencias pedagógicas que por la rutina diaria que muchas veces nos lleva a solo hacer papeleo dejamos de lado la importancia y nuestro gran papel en la sociedad cambiando los entornos de aprendizaje en espacios sanos y protectores.

Palabras clave:

Entornos protectores, acompañamientos pedagógicos, Arte, Juego, Deporte, literatura.

Summary

Education in Colombia requires an educational transformation that has been carried out at a slow speed in recent years, for this we have the creativity and support of the entities that both the public and private sectors work on so that, together with art, sport, recreation, but above all love, we can generate a healthy environment for growth in early childhood, impacting families and/or caregivers.

In pedagogical work we encounter different challenges, not only where we are mothers, fathers, psychologists, nurses, among other things. We also have challenges that we must cover as we find that not only do we have the passion for education, but we must comply with all the requirements that entities need for the reporting of national statistics. Reports, notes, field work and a countless number of activities that make pedagogical work become another work and not pedagogical work.

So where is the pedagogy? Although pedagogy also includes this type of activities, its main focus is work in the field, where everything is magical and everything can become reality in the head of each child, where work is so special and necessary that we become the safe place. not only of children but of families who trust our work.

Due to the above, a process called “Pedagogical Accompaniment” is generated with which we go to each of these populations, accompanying different projects and helping to strengthen those pedagogical skills that we leave aside due to the daily routine that often leads us to just do paperwork. the importance and our great role in society by changing learning environments into healthy and protective spaces.

Keywords

Protective environments, pedagogical accompaniment, Art, Play, Sports, literature.



Desarrollo de la Ponencia

Pregunta problematizadora/investigación

¿Es la educación llamada únicamente para aprender/enseñar?

Objetivo

Crear conciencia en la población abordada sobre la importancia de la actualización pedagógica que por medio de las habilidades para el siglo XXI, competencias naranjas y las actividades rectoras puedan generar aprendizajes vivenciales que faciliten no solo la adquisición de conocimiento sino el disfrute del mismo usándolo como canal para ser seres socialmente correctos.

Contexto de la ponencia

Este trabajo inicia con la necesidad de fortalecer las estrategias de permanencia en las fundaciones que operan para el ICBF en Santander, la forma de comunicación y el generar actividades/estrategias no solo de cuidado y protección sino de disfrute del aprendizaje tomando actitudes y aptitudes como una apuesta en los lugares de atención. Se abordó entonces la comunidad para que por medio de la aplicación de actividades y estrategias diferenciales el talento humano pudiera fortalecer sus competencias pedagógicas y volver a enamorarse de la pedagogía como el primer momento en que decidieron trabajar por el futuro de Colombia.

Marco Teórico o referencias importantes para resaltar

El acompañamiento pedagógico tiene fundamentos en varias corrientes teóricas de la educación y ha sido respaldado por distintos autores y enfoques. A continuación, algunos teóricos y sus aportes que apoyan y sostienen el acompañamiento pedagógico:

Lev Vygotsky – Teoría Sociocultural

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

El aprendizaje es un proceso social que se da en interacción con otros, y el acompañamiento pedagógico es fundamental para ayudar al estudiante a pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que puede lograr con apoyo. Los docentes, como "andamios", guían a los estudiantes en este proceso.

Andamiaje: La noción de brindar soporte temporal hasta que el aprendiz pueda realizar la tarea de manera autónoma es central en el acompañamiento pedagógico.



John Dewey – Aprendizaje por Experiencia

Dewey defendía que el aprendizaje debe ser un proceso activo y participativo. El acompañamiento pedagógico, desde su enfoque, favorece una interacción constante entre el docente y el estudiante para reflexionar sobre sus experiencias y construir conocimiento.

Dewey también promovió la educación democrática, donde el diálogo entre docentes y estudiantes es esencial para el crecimiento mutuo, una base clave del acompañamiento pedagógico.

Donald Schön – Práctica Reflexiva

Schön introdujo el concepto de práctica reflexiva, en la que los profesionales deben analizar su propia práctica de manera crítica. El acompañamiento pedagógico fomenta esta reflexión continua en los docentes para mejorar su enseñanza.

El mentor actúa como guía en la reflexión sobre la práctica, promoviendo la autoevaluación y la mejora constante.

Jerome Bruner – Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento

Bruner argumentaba que los estudiantes deben descubrir por sí mismos, pero con el apoyo adecuado de un educador. En el acompañamiento pedagógico, el mentor facilita la estructuración del contenido para que los estudiantes o los docentes descubran nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

El concepto de andamiaje también se toma de Bruner, resaltando el papel del docente como facilitador del proceso.

Paulo Freire – Pedagogía del Oprimido

Freire enfatizó el diálogo y la concientización como bases de una educación transformadora. El acompañamiento pedagógico puede ser visto como una forma de acompañar al docente o al estudiante en un proceso crítico de reflexión sobre su realidad, promoviendo un aprendizaje dialógico y liberador.

El acompañamiento pedagógico, desde la perspectiva freiriana, empodera tanto a docentes como estudiantes al dismantelar las relaciones jerárquicas tradicionales y crear una experiencia de aprendizaje colaborativa.

Etienne Wenger – Comunidades de Práctica

Wenger desarrolló el concepto de comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye en colaboración con otros. El acompañamiento pedagógico, desde esta perspectiva, facilita la creación de comunidades de aprendizaje en las que los docentes y los mentores comparten experiencias, conocimientos y desarrollan habilidades juntos.



Michael Fullan – Cambio Educativo

Fullan es conocido por sus estudios sobre la innovación y el cambio en las instituciones educativas. Sostiene que para lograr una mejora significativa en la enseñanza y el aprendizaje, los docentes deben ser acompañados y apoyados. El acompañamiento pedagógico es crucial para gestionar los cambios y asegurar que las reformas se implementen de manera efectiva.

David Kolb – Ciclo de Aprendizaje Experiencial

Kolb desarrolló el ciclo de aprendizaje experiencial, en el que el aprendizaje se produce a través de la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la experimentación. El acompañamiento pedagógico apoya este proceso al guiar a los docentes en la reflexión sobre sus experiencias y ayudarlos a mejorar su práctica de manera cíclica.

Estos teóricos contribuyen a la base conceptual del acompañamiento pedagógico, donde la interacción, la reflexión, el andamiaje y la colaboración son claves para promover el desarrollo profesional de los docentes y el éxito de los estudiantes.

Conclusiones

- El acompañamiento pedagógico ayuda a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas y a identificar áreas de mejora. Al recibir retroalimentación directa y constructiva, los docentes pueden adaptar y perfeccionar sus estrategias de enseñanza para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
- Este proceso fomenta el aprendizaje profesional continuo de los educadores, ofreciéndoles oportunidades de actualización y capacitación en nuevas metodologías, enfoques pedagógicos y recursos tecnológicos. Esto aumenta su competencia y confianza para enfrentar los desafíos en el aula.
- Al mejorar la calidad de la enseñanza, el acompañamiento pedagógico tiene un impacto directo en el rendimiento de los estudiantes. Los docentes capacitados pueden aplicar enfoques más efectivos y personalizados, lo que conduce a una mejor comprensión y retención de los contenidos por parte de los estudiantes.
- El acompañamiento promueve la práctica reflexiva, donde los docentes evalúan sus decisiones pedagógicas y exploran nuevas formas de enseñar. Esta reflexión permite un mayor conocimiento de los propios puntos fuertes y áreas de mejora, lo que lleva a un crecimiento profesional constante.
- A través del acompañamiento pedagógico, se promueve la creación de comunidades de práctica entre los docentes, en las que pueden compartir ideas, intercambiar experiencias y trabajar juntos para solucionar problemas comunes.



Este enfoque colaborativo fortalece las relaciones entre colegas y fomenta un ambiente de aprendizaje colectivo.

- Los docentes que participan en acompañamientos pedagógicos reciben no solo apoyo profesional, sino también apoyo emocional. El acompañamiento les brinda un espacio para expresar sus inquietudes y desafíos, lo que refuerza su motivación y compromiso con la enseñanza.
- A través del acompañamiento, los docentes aprenden a realizar autoevaluaciones más efectivas. Este proceso les permite analizar sus fortalezas y áreas de mejora de manera objetiva, lo que resulta en un crecimiento personal y profesional constante.
- Aunque el acompañamiento pedagógico ofrece orientación y apoyo, también promueve la autonomía docente. Los educadores aprenden a tomar decisiones más informadas y conscientes sobre su práctica pedagógica, lo que los empodera a ser más independientes y seguros en su rol.



INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS MULTICULTURALES: ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN PACÍFICA Y EFECTIVA

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MULTICULTURAL CONFLICT MEDIATION: STRATEGIES FOR PEACEFUL AND EFFECTIVE RESOLUTION

Carolina García-Araujo Villegas
Universidad Panamericana. Guatemala

Master en Asesoramiento educativo familiar

ORCID 0009-0008-3175-6608

Email: tecaraujov@upana.edu.gt

RESUMEN

Guatemala, como sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe, enfrenta desafíos significativos debido a la desigualdad y la exclusión que sufren los pueblos indígenas maya, xinka, garífuna y ladino, resultado del racismo y la discriminación estructural. La comunicación intercultural efectiva es clave para superar estas barreras, utilizando estrategias como el lenguaje claro, la adaptación de mensajes a normas culturales y el reconocimiento de estilos de comunicación diversos. En este contexto, la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en la mediación de conflictos multiculturales, ya que los conflictos están intrínsecamente ligados a las emociones. Los principales componentes de la inteligencia emocional —la conciencia de sí mismo, la autorregulación y la automotivación— son esenciales para desarrollar empatía, una habilidad crucial en la mediación. La empatía permite comprender las emociones y perspectivas de los demás, facilitando la comunicación y la resolución de problemas. Este enfoque holístico contribuye a construir un espacio de diálogo donde se promuevan soluciones pacíficas y efectivas para los conflictos que surgen en una sociedad diversa como la guatemalteca.

Palabras Clave

multicultural, resolución de conflictos, comunicación, inteligencia emocional, empatía



ABSTRACT

Guatemala, as a multiethnic, multicultural, and multilingual society, faces significant challenges due to the inequality and exclusion experienced by the Maya, Xinka, Garífuna, and Ladino peoples, stemming from racism and structural discrimination. Effective intercultural communication is crucial to overcoming these barriers, employing strategies such as clear language, adapting messages to cultural norms, and recognizing diverse communication styles. In this context, emotional intelligence plays a key role in mediating multicultural conflicts, as conflicts are inherently tied to emotions. The main components of emotional intelligence—self-awareness, self-regulation, and self-motivation—are essential for developing empathy, a critical skill in mediation. Empathy enables understanding others' emotions and perspectives, facilitating communication and problem-solving. This holistic approach helps create a space for dialogue that promotes peaceful and effective solutions to conflicts arising in a diverse society like Guatemala.

Keywords: Multicultural, Conflict Resolution, Communication, Emotional Intelligence, Empathy.

Desarrollo de la Ponencia

Pregunta problematizadora/investigación

Esta presentación surge a raíz de las estrategias que se han utilizado para la mediación de conflictos en un país multicultural en donde es importante trabajar en la inteligencia emocional para la resolución pacífica y efectiva.

Objetivo

Este trabajo busca dar a conocer cómo la multiculturalidad de un país puede influir en el manejo de las emociones y en la forma de resolver conflictos.

Brindar estrategias para que los maestros y alumnos busquen soluciones que sean pacíficas y efectivas dentro de los centros educativos respondiendo a las diferencias culturales que hay en Guatemala.

Reconocer que la inteligencia emocional es fundamental para ejercer el rol de mediador.



Contexto de la ponencia

Dentro de la Universidad Panamericana este año se estableció un programa de Especialización en Abordaje Psicológico del Aprendizaje en un formato híbrido con el fin de que los alumnos puedan tener experiencias y actividades que completen su formación virtual y de plataforma, y que exista un contacto presencial con los compañeros y catedráticos, que puedan compartir vivencias y trabajos relacionados con la carrera.

Casualmente las alumnas inscritas en la Especialización son del interior de la República, por lo que implica un reto mayor para ellas la logística de traslados a sus sesiones ya que ellas intervienen en áreas rurales y del interior del país en donde los recursos son más limitados. Creemos que es una forma de transformar nuestro país con profesionales innovadores y capacitados para dar servicios de calidad a sus comunidades.

El tema se considera que es importante para que las estrategias aprendidas sean aplicadas en sus entornos laborales a haciendo uso de la Inteligencia Emocional en la Resolución de conflictos en un contexto multicultural y que éstas sean de forma pacífica y efectiva, pues sabemos que es un tema que se aborda muy poco y es de gran beneficio para la convivencia.

Marco Teórico

Los conflictos pueden ocurrir entre dos o más individuos y organizaciones o grupos comunitarios debido a contrastes de personalidad, valores y opiniones. No solamente debido a diferencias a nivel individual; sino también por las eternas divisiones que resultan de la ignorancia, la intolerancia y la discriminación, y un pasado de temor y animosidad como lo es en nuestro país Guatemala.

Cuando aparece este tipo de conflicto, existen técnicas de resolución para ayudar a las partes a encontrar una solución pacífica al desacuerdo. Cuando se logra, ambas partes se sentirán parcial o totalmente satisfechas. Probablemente, tendrán que “transformar sus conflictos en oportunidades”.

Por lo tanto, la transformación de conflictos ayuda a los diferentes grupos a establecer alianzas que valoren relaciones equitativas, que promuevan la armonía y que efectúen cambios en los sistemas (Lee, K. s.f.).



Para Zamora (2023), la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en el manejo de conflictos, permitiéndonos comprender y gestionar las propias emociones, así como las de los demás. El desarrollo de la inteligencia emocional en mediadores no es solo recomendable, es fundamental. Esto implica practicar la meditación o reflexionar sobre las propias emociones antes de entrar en un proceso de mediación.

Además, fomentar la empatía a través de dinámicas de grupo puede facilitar el entendimiento y la construcción de puentes entre las partes en conflicto, haciendo que el proceso de mediación no solo sea más fluido, sino también más humano y eficaz.

Conclusiones

- Guatemala es un país multicultural con muchas diferencias estructurales que limitan los procesos de resolución de conflictos utilizando la inteligencia emocional.
- El mediador debe contar con herramientas de inteligencia emocional para facilitar las estrategias en la resolución de conflictos de forma pacífica y eficaz.
- Las estrategias que se recomiendan aplicar para favorecer la resolución de conflictos son el aprendizaje emocional, la escucha activa, la empatía, la tolerancia y el uso del lenguaje.
- Como docentes y psicólogos sabemos el reto que tenemos en todas las áreas educativas para ser agentes de cambio en la expresión de las emociones, establecer soluciones y expectativas con una proyección final.
- Los ambientes escolares seguros promueven mejorar las habilidades comunicativas, encontrar valores en común, utilizar técnicas de trabajo cooperativo y establecer climas de confianza. Esto debe ser un tema medular en las instituciones para generar paz y armonía en los distintos entornos.



HACIA UNA EDUCACIÓN PLURIVERSAL EN INTERCULTURALIDAD VIVA.

TOWARDS A PLURIVERSAL EDUCATION IN LIVING INTERCULTURALITY

Felipe de Jesús Reyes Escutia
Universidad de Guadalajara-México

Doctor en Ecología y Medio Ambiente

ORCID: 0000-0002-2473-7299

Email: felipe.reyes@unicach.mx

RESUMEN

La vida humana y la vida toda suceden y se transforman en comunidad. Hacernos humanos es ser y hacer comunidad con consciencia de los procesos locales y planetarios que hacen posible nuestra existencia. Esta consciencia y su ejercicio requieren de lenguajes, procesos y vínculos que den vida y cauce al proyecto de cada comunidad humana en territorios concretos. Así, lo que nombramos Educación en la modernidad ha de asumir la pluriversalidad humana y de la Vida como principio, guía y horizonte; y la interculturalidad viva como vía. Una educación sin alma ni identidad, sin territorio ni comunidad; una educación que no abraza, ríe, imagina ni sueña, nos empobrece y vulnera, nos vacía de humanidad, nos quita hogar y mundo, nos abandona, nos aleja de nosotros mismos, del tejido de la Vida y del universo entero.

En el reconocimiento de la crisis y caducidad de la civilización moderna como condición innegable de nuestro tiempo, se asume aquí a la diversidad como principio y sustento de humanidad y vida. Desde esta postura, proponemos transitar de la uni-versalidad epistémica y pedagógica moderna a la pluri-versalidad onto-epistémica-política intercultural como naturaleza, principio, proceso y horizonte para la dignificación humana y de la Vida toda, desde el comprender y nutrir proyectos, procesos y comunidades educativas que emerjan, correspondan y se legitimen en/desde el vivir situado, en los territorios espacio-temporal-simbólicos concretos y dinámicos de cada pueblo.

Palabras clave.

Crisis civilizatoria, Educaciones, pluriversalidad, interculturalidad



ABSTRACT.

Human life and all life happen and are transformed in community. To become human is to be and to create a community with awareness of the local and planetary processes that make our existence possible. This awareness and its exercise require languages, processes and links that give life and direction to the project of each human community in specific territories. Thus, what we call Education in modernity must assume human and Life pluriversality as a principle, guide and horizon; and living interculturality as a path. An education without soul or identity, without territory or community; an education that does not embrace, laugh, imagine or dream, impoverishes and violates us, empties us of humanity, takes away our home and world, abandons us, distances us from ourselves, from the fabric of Life and from the entire universe.

In the recognition of the crisis and expiration of modern civilization as an undeniable condition of our time, diversity is assumed here as the principle and support of humanity and life. From this position, we propose to move from modern epistemic and pedagogical universality to intercultural onto-epistemic-political pluri-versality as nature, principle, process and horizon for the dignity of human beings and of all Life, from understanding and nurturing educational projects, processes and communities that emerge, correspond and are legitimized in/from situated living, in the concrete and dynamic space-time-symbolic territories of each people.

Keywords.

Civilizing crisis, Educations, pluriversality, interculturality

Desarrollo de la Ponencia

I - Necesitamos en la educación transitar de la construcción de conceptos desde la teoría a hacerlo desde la práctica. Necesitamos construir una consciencia en/de comunidad viva y dialogante. Necesitamos trascender los paradigmas educativo y epistémico modernos que hemos profundamente naturalizado que se expresan en el nombrar desde el que somos y nos colocamos en el mundo y que empobrecen y uniformizan pensar, sentir e imaginar educar y actuar y proponer, ahondando el estado crítico que vive la humanidad y no solo la educación. Desde estos paradigmas naturalizados nombramos exclusión, inequidad, pobreza, marginación, nombrar que está contenido en el discurso epistémico y pedagógico modernos.



Necesitamos ir al fondo de esta situación y reconocer y trascender la expresión pedagógica y epistémica del proyecto civilizatorio moderno que es colonial, que apaga nuestra humanidad y que nos separa del tejido de la vida planetaria, que nos aleja de nuestros territorios, de nuestra condición humana, de nosotros mismos y de aquellos seres humanos y no humanos con quienes compartimos este planeta; que nos sume en una instrumentalización que profundiza lo moderno en vez de cuestionarlo y de recuperarnos en el tejido en el que estamos todos en este hogar llamado planeta Tierra. Ir al fondo de lo que entendemos como hacernos humanos, desde la acción social y de lo que enarbolamos como educación.

Otras educaciones, otras humanidades y otros mundos no solo son posible, ya existen. Estas otras humanidades educaciones y mundos son imprescindibles para comprender, encarar y trascender la profunda crisis humana y civilizatoria que enfrentamos. Aprender y desear escucharlas y conversar con ellas es imperativo de nuestra época para salir de la pobreza, la esclavitud y el vacío moderno.

II

Escuchar, dialogar y construir con los márgenes que sobreviven o resisten a la modernidad es la única oportunidad que tenemos ante el agotamiento y caducidad del proyecto moderno. En los márgenes habita la belleza, la poesía y lo sagrado de esos pueblos que aman, honran y son con la Vida. Para ilustrar esta idea que dibuja horizontes recuperaré una experiencia del hondo, doloroso pero esperanzador vivir de los pueblos de Chiapas, específicamente una comunidad mestiza de la sierra:

Un grupo de estudiantes universitarios llegó contratado por una Reserva de Biósfera para atender un problema de deforestación. Contratados como educadores ambientales, los estudiantes con toda la carga ontológica, epistémica y pedagógica moderna recibida en la universidad, diseñaron un taller para hablar de la importancia de los árboles a una comunidad humana que viven en un bosque omitiendo en su pensar la consciencia de la convivencia esencial que sus habitantes tienen de y con su territorio, omitiendo la legitimidad del vivir, el conocer y el saber de la comunidad; carentes de la consciencia y la voluntad de escuchar y conversar con la comunidad habitante del bosque para comprender el universo biocultural local en el que sucede y significa la partícula que es la deforestación si no se comprende en el tejido glocal en el que inscribe; y, entonces, en diálogo y construcción intercultural, emprender caminos y horizontes de comunidad y bosque (humanidad y vida) sin deforestación.



Reunieron a la comunidad y realizaron su taller exponiendo académicamente que los árboles son muy importantes porque liberan oxígeno a través de la fotosíntesis y absorben bióxido de carbono. Al terminar, un abuelo les dice con entusiasmo:

“¡Ya les entendí, ya les entendí!”

Los estudiantes, satisfechos, se entusiasman.

Enseguida el abuelo campesino dice:

“Lo que ustedes están diciendo es que el árbol y yo somos uno mismo.”

Desconcertado quien estaba exponiendo contesta apresurado:

“¡No, no! Nosotros estamos diciendo que el árbol libera oxígeno en la fotosíntesis y que absorbe bióxido de carbono...”

El campesino, con serenidad responde:

“Mire usted, cuando yo regreso de la parcela me siento un rato debajo de este árbol y suelto un suspiro acordándome que la milpa está creciendo bien bonita y que ya voy a llegar a casa a ver a mi familia. En ese suspiro yo agarro ese, ese, ese oxígeno que dice usted y saco ese bióxido de no sé qué. En ese momento yo tengo algo del árbol dentro de mí y él tiene algo mío también dentro. ¡En ese momento el árbol y yo somos uno mismo!”

Esta experiencia ilustra la omisión de lo esencial de la convivencia humana que niega la posibilidad de escucha de diálogo ontológico, epistémico y pedagógico, por nombrarlo en el lenguaje académico moderno, negando la posibilidad de un diálogo esencial desde nuestra condición humana que nos permita construir una comprensión y consciencia compartidas. Este ejemplo muestra la fragmentación de la vida, de lo humano y del conocimiento que atrapa a los estudiantes universitarios y no les deja ver el fluir de la vida de quienes viven, comprenden, honran y aman la Tierra que les da vida, alimento y hogar, que les hace soñar.

Hay una humanidad ahí que no tenemos quienes estamos atrapados en la pobreza en el vacío del vivir moderno, del educarnos en la modernidad, en lo disciplinar, lo multidisciplinar, lo interdisciplinar que no se desapega del razonar moderno de esta modernidad que nos define humanos en el razonar y no en el amar, en la idea de amar que plantean Maturana y Dávila (2003) como fuerza y proceso relacional que encuentra y une a los diferentes, les une en conversación para forjar comunidad.

Esa noción otra de educación para vivir con dignidad, para vivir honrando la vida, lo humano lo sagrado, falta en las escuelas modernas. Urge transformar la educación parcelaria, desalmada, cosificadora, instrumentalista, mercantil, consumista moderna para poder retornar al sagrado tejido de la vida; pero también para diseñar proyecto de



sociedad, proyecto de educación, proyecto de humanidad y proyecto de civilización que se fundamenten en el vivir amorosamente, honrando la Vida.

Lejos están las estructuras que profundizan lo disciplinar de poder alcanzar esta posibilidad. Necesitamos una profunda emancipación, una profunda recreación de nuestra humanidad para poder emprender este proceso que urge, en lugar de continuar hundiéndonos en la profundización del discurso pedagógico moderno que, además, como es necesario decir, está agotado.

Pero también es necesario trascender este modelo doctrinal moderno de educación para poder regresar a nosotros mismo desde esta humanidad fragmentada que separa el intelecto del afecto, de la emoción, del cuerpo, de lo comunitario, de lo espiritual, indisolubles dimensiones humanas desconectadas en disciplinas.

Desde la naturalización del razonar modernos y desde ese definirnos humanos en esa razón, pensar disciplinarmente una solución a la crisis humana lleva a su profundización. Desde esta racionalidad mercantil, cosificadora, desalmada, no podemos dejar en manos de la tecnología, moderna el futuro de la humanidad, sin un propósito de humanidad, sin un propósito de dignificación humana que se convierta en proyecto social y civilizatorio y, entonces, desde aquí, pedagógico.

Para viabilizar el trascender lo moderno es esencial construir un horizonte que parta desde esta raíz moderna que nos define hoy, desde la que vivimos y desde la que somos. La propuesta es construir proyecto pedagógico, epistémico y ontológico, sin división, en la complejidad humana y de la vida. Esto conlleva, ineludiblemente, aventurarnos en la incertidumbre que es propia y en la que fluye la vida; conlleva aventurarnos en los otros lenguajes no humanos ni racionales en los que también fluye y se sostiene la vida. Esta idea requiere ser clarificada para hacerla comprensible en la pobreza del lenguaje moderno que nos habita:

Una flor y un polinizador tienen lenguajes, como muchos otros seres en la comunidad planetaria de la Vida, expresados en formas colores o aromas que no están atrapados en la razón humana y moderna. Una flor con-versa con su polinizador que la reconoce, se aproxima y dialogan para nutrirse ambos, para continuar ambos su proceso de vivir, en la confluencia de ser comunidad. En este acto cotidiano entre dos seres diferentes, planta y animal, están depositados y fluyen lenguajes no humanos ni racionalizados.

Entonces, es necesario tener con claridad la consciencia de que la Vida sucede sin la necesidad, sin la mediación de la razón. Es imperativo de nuestro tiempo, es convocaría irrenunciable, construir identidad, construir razón, construir aprendizajes, construir conocimiento, es decir ontología, epistemología y pedagogía, donde el ser, el conocer, el aprender y el razonar estén inscritos en un proyecto que dignifique y honre la Vida.

ORGANIZA:



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco



Universidad Andrés Bello



Esta convocatoria vital implica trascender lo disciplinar y trascender la racionalidad moderna y sus paradigmas dicotómicos, bueno-malo, progreso-atraso, civilizado-primitivo, centro-periferia, blanco-negro, en los que la modernidad nos tiene sumidos y que nos está ahogando, que está ahogando toda la vida en el planeta.

III

En este mismo proceso de trascender lo moderno y su racionalismo para lograr fluir en lo sagrado de la complejidad humana y de la Vida, también es necesario sacar lo humano del centro. Para clarificar esta idea es preciso colocar que lo humano, las sociedades humanas, las comunidades humanas todas, forman parte de las comunidades de la Vida. Somos hilos en el tejido planetario y en sus expresiones locales que surgen, se configuran y transforman desde/en los andamiajes territoriales, históricos y culturales en cada región del planeta donde habitamos.

En este sentido, existen ya en el universo académico corrientes de pensamiento que enuncian lo posthumano. Pero no debemos dejarnos engañar por estas ilusiones que emanan del academicismo moderno cosificador que buscan orientarnos a normalizar, naturalizar y asumir la inteligencia artificial, la dependencia tecnológica, el ahogamiento del diálogo, el alejarnos del sentir la Vida desde los territorios, del honrarlos. En necesario ser cuidadosos con este planteamiento pues si bien es cierto que hay que trascender lo humano en la consciencia de que somos hilos del tejido planetario, pero, sin perder identidad. Lo posthumano es renunciar a lo que somos.

Esto se teje con otro planteamiento que colocan diferentes pensadores Dussel (2018) y Mignolo (2018), la pluriversalidad. No existe un solo universo, homogéneo y abstracto. Cada pueblo del mundo con -y no solo en- su territorio construye un proyecto de humanidad, un proyecto de sociedad que emerge, sucede y se re-crea desde y con su territorio. No es lo mismo vivir en la selva, que vivir en el bosque, que vivir en el desierto, que vivir en el manglar... que vivir en la ciudad. Cada universo biocultural nos exige una manera de construir humanidad, una manera propia de conocer, una manera propia de aprender, una manera propia de vivir.

Esta condición única de cada pueblo, de cada comunidad biocultural, nos conduce naturalmente a dialogar, desde la raíz-mundo territorial, histórica y cultural de cada uno de ellos. Es en este proceso por el que nos hacemos humanos, en el que se forja humanidad en la diversidad de pueblos-territorios.

En cada expresión local y planetaria, en cada comunidad su proyecto de humanidad, sociedad, civilización y mundo emerge, sucede y se legitima en el vivir. En consecuencia, el aprender, el conocer y el ser suceden, evolucionan y se legitiman en el vivir situado y cotidiano, esto es, en el vivir territorializado-historizado-culturizado, y no en una postura univoca, colonial ni objetiva.



IV

Necesitamos trascender esta fragmentación disciplinar para forjar un vivir pleno, una humanidad plena, sin parcelas o, dicho en el lenguaje académico instituido: un proyecto cosmo-onto-epistemo-pedagógico-político que dignifique nuestra humanidad, en la dignificación de la Vida toda. Ello exige, irrenunciablemente, dialogar en la diversidad para reconocer y comprender desde nuestras identidades -gestadas territorial, histórica y culturalmente- para lograr reconocer lo común que, a todos, personas, pueblos y naciones, nos hace humanos. Cada pueblo del mundo con su territorio, en su proceso biocultural van construyendo sus formas de alimentarse, sus formas de sanar, sus formas de convivencia, sus formas de habitar.

Así, cada pueblo del mundo construye sus propios sistemas de conocimiento, comunicación y aprendizaje, sus propias epistemologías y pedagogías, en y desde sus propias ontologías y cosmogonías. Toda esta riqueza humana es esencial para imaginar y construir humanidades y civilizaciones otras que nos hagan salir de esta profunda crisis de dimensión planetaria. Es genocida profundizar en una educación unívoca, homogeneizante y colonial que extermina lo que ha permitido que existamos como humanidad, la diversidad dialogante que encuentra y une nuestras identidades para forjar la comunidad que somos como Humanidad.

Necesitamos impostergablemente, construir educaciones que emerjan, fluyan, se transformen y legitimen en la dignificación del vivir de cada comunidad humana y de la Vida, y no en la aceptación de someterse a una educación uni-versal.

Necesitamos transitar de una humanidad que se defina en el razonar a una humanidad que se comprenda en el amar que dialoga, que une a los diferentes que los hace confluir y construir utopías de humanidad. Es decir, construir proyectos pedagógico inscritos en proyectos de sociedad, civilización y humanidad sin fragmentos, en la comunidad planetaria, para que nunca más tengamos que hablar de pedagogías desconectadas unas de otras, una pedagogía para la paz, separada de una pedagogía para equidad, de una para la inclusión, de una ambiental, de una para la ciudadanía, en la consciencia activa e imaginativa de que todas ellas abordan dimensiones de nuestra complejidad humana y de la Vida.

Necesitamos, con urgencia, el florecer de los pueblos de mundo para que dialoguen, se emancipen y forjen comunidad para construir la humanidad que necesitamos ser desde la humanidad que somos. Re-imaginemos, re-creemos, en el con-versar intercultural y pluriversal, lo que hoy en lenguaje moderno, nombramos educación.



REFERENCIAS.

Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. Praxis, Revista de filosofía, (77): 1-37. <https://doi.org/10.15359/77.1>

Maturana, H.; X. Dávila. (2003). Biología del tao o el camino del amar. Philosophica, (26):125-144. <http://comunidad.matriztica.org/?p=187>

Mignolo, W. (2018). Foreword. On Pluriversality and Multipolarity. En B. Reiter (ed), Constructing the Pluriverse (pp. ix-xv). Duke University Press.



PROPUESTA DE MEJORAMIENTO PARA FORTALECER LAS HABILIDADES TRANSVERSALES EN DOCENTES Y REDUCIR LA DESERCIÓN ESCOLAR EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE CHILE

PROPOSAL FOR IMPROVEMENT TO STRENGTHEN TRANSVERSAL SKILLS IN TEACHERS AND REDUCE SCHOOL DROPOUT IN AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT IN CHILE

Dra. Dinorah Caviedes Tapia
Universidad Andres Bello-Chile

Doctora en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica del Caribe, México

ORCID: 0009-0008-6929-2706

Email: Dinorah.caviedes@ceae.cl

RESUMEN.

El presente trabajo se enfoca en analizar el papel de las habilidades transversales de los profesores en la reducción de la deserción escolar, en el Centro de Estudios Alonso de Ercilla de San Antonio, Chile, durante el período 2020 – 2023, a fin de construir una propuesta de mejora que contribuya en el fortalecimiento de las habilidades transversales en docentes y que puedan afectar positivamente con la retención escolar. En cuanto a los métodos, la investigación planteó un enfoque metodológico mixto, combinando encuestas y entrevistas. Respecto a sus resultados, el estudio confirmó la influencia positiva de éstas habilidades en la retención de estudiantes de enseñanza media, resaltando su importancia, especialmente desde una mirada cualitativa. En torno a las conclusiones, se recomienda fortalecer la formación docente mediante capacitaciones centradas en habilidades transversales, ejercicios autoreflexivos y la integración de métodos pedagógicos lúdicos, así como la incorporación activa de la retroalimentación de los estudiantes, promoviendo un ambiente educativo más efectivo y comprometido.

Palabras Clave

Habilidades transversales; deserción escolar; inteligencia emocional; estrategias de enseñanza



ABSTRACT

This paper focuses on analyzing the role of teachers' transversal skills in reducing school dropouts, at the Alonso de Ercilla Study Center in San Antonio, Chile, during the period 2020 – 2023, in order to build an improvement proposal that contributes to the strengthening of transversal skills in teachers and that can positively affect school retention. Regarding the methods, the research proposed a mixed methodological approach, combining surveys and interviews. Regarding its results, the study confirmed the positive influence of these skills on the retention of high school students, highlighting their importance, especially from a qualitative perspective. Based on the conclusions, it is recommended to strengthen teacher training through training focused on transversal skills, self-reflective exercises and the integration of playful pedagogical methods, as well as the active incorporation of student feedback, promoting a more effective and committed educational environment.

Keywords: Transversal skills; school dropout; emotional intelligence; teaching strategies

Desarrollo de la Ponencia

El objetivo de investigación estuvo orientado a desarrollar un conjunto de propuestas de mejoramiento para fortalecer las habilidades transversales en docentes y reducir la deserción escolar. Si bien, el estudio presentó un alcance evidentemente práctico, la motivación principal fue comprender en qué medidas las habilidades transversales en profesores afecta la deserción escolar. La investigación fue llevada a cabo en el Centro de Estudios Alonso de Ercilla San Antonio (CEAE), comuna de San Antonio, Región de Valparaíso, Chile, durante el período académico 2023.

A modo de introducción, el Ministerio de Educación en Chile señalaba que 44.845 estudiantes se desvincularon del sistema escolar en los períodos 2021 a 2022, mientras que 50.814 lo hicieron entre 2022 a 2023, representando un incremento de 13,3% respecto al período anterior. La tasa de desvinculación equivale al 1,66% del total de la matrícula, siendo la más alta desde 2015 en Chile.

Desde una mirada cualitativa, la deserción escolar se encuentra íntimamente ligada a la calidad de la educación, tanto en Latinoamérica como en Chile, una problemática abordada habitualmente desde variables socioeconómicas y externas a las instituciones educativas. Sin embargo, uno de los factores que incide en la retención escolar es el uso y desarrollo de las habilidades transversales en los profesores. El éxito académico de los estudiantes puede depender del bienestar emocional y psicológico de sus profesores, mientras que el uso de habilidades tales como la empatía, asertividad, trabajo en equipo,



comunicación efectiva, influye positiva o negativamente en los estudiantes (Laudadio y Mazzitelli, 2019).

De acuerdo con el estado del arte y la revisión de la literatura, el tema de la deserción escolar se ha analizado como un fenómeno multicausal y altamente complejo (Mercedes, Ramírez, & Campos, 2021), por lo general desde factores externos al profesor, principalmente relacionados con la dimensión socioeconómica, sin profundizar en las variables internas al establecimiento educativo, en especial desde el rol del profesor y sobre cómo afecta el uso de habilidades transversales en el aula de clases (Cuellar, 2017).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, a través de una Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, reveló que, a mayor nivel de confianza hacia el docente, las probabilidades de deserción escolar o abandono disminuyen al 15%. Por lo tanto, a medida que un profesor carezca de competencias comunicativas, genera condiciones para el fracaso escolar o bajo rendimiento académico de sus estudiantes, lo que puede conllevar a la deserción (Román, 2013), y si un profesor tiene desarrollada sus habilidades transversales de forma óptima, las posibilidades de crear un clima positivo en el aula también aumentan (Maior, Dobrean & Pasarelu, 2020).

Desde el sustento teórico y conceptual, Goleman (1998), entiende las habilidades transversales como una expresión de la inteligencia emocional, teniendo en cuenta que estas capacidades afectan la adaptabilidad frente a problemas. Por su parte, Mayer y Salovey (1990), definieron inteligencia emocional como la capacidad que tiene las personas de supervisar sus propias emociones y sentimientos, a fin de discriminarlas y así usar esa información para su orientación.

Respecto al material y método, el estudio se abordó desde una metodología mixta, con un diseño explicativo secuencial, denominado DEXPLIS, caracterizado por una fase inicial de recolección de información de corte cuantitativa, pasando a una segunda fase cualitativa, la cual permitió comprender más profundamente el fenómeno de estudio y triangular las técnicas de investigación. Desde una perspectiva cuantitativa, se aplicaron cuestionarios que midieron las habilidades transversales en los profesores del establecimiento educativo, por un lado, y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y directivos, por el otro. Se empleó la técnica del análisis de contenido luego de la aplicación de la Escala de Habilidades Transversales (ESHB –EML), diseñada originalmente desde el modelo de competencias de Alles (2009), el cual, basada en modelos de inteligencia emocional de Goleman (1998) y Bisquerra (2016).



En cuanto a los resultados, desde una mirada cuantitativa, la deserción escolar del CEAE ha tendido al aumento sostenido desde el período escolar 2020 en estudiantes de enseñanza media. Durante ese año, se identificó un 8,08% de deserción escolar en el establecimiento, lo que significó en la práctica 24 alumnos desertores del sistema escolar. En el año 2021, ese número aumentó a 72 casos representando el 16.98% de alumnos retirados durante ese período escolar. Sin embargo, en los años 2022 y 2023, el aumento de la deserción escolar fue más significativo, con 27.45% (120 retirados) y 30.51% (141 retirados), respectivamente.

En relación con el uso de las habilidades transversales en los profesores, si bien todos los docentes presentaron un nivel avanzado o alto, de igual forma se evidenció en la dimensión comunicación eficaz y resolución de problemas un mayor número de elementos críticos. Sobre la primera dimensión, el 60% de los docentes a veces expresan sus sentimientos cuando se comunican con los estudiantes; el 40% a veces expresan sus opiniones y puntos de vista frente a sus alumnos; el 10% declara que a veces sus estudiantes comprenden sus expresiones. Respecto a la dimensión resolución de problemas, el 40% a veces intentan solucionar problemas de sus alumnos por demanda de tiempo; el 20% a veces intentan resolver problemas antes que se agraven y buscan información del problema que aqueja a sus estudiantes.

Por otro lado, desde un punto de vista cualitativo, toda la comunidad educativa del CEAE declara lo esencial de las habilidades transversales para la retención escolar. Los mismos alumnos entrevistados reconocen que las habilidades transversales son esenciales en la vida, donde los profesores los motivan a no abandonar el colegio y a continuar estudiando. Se cita a un estudiante del CEAE que representa esta premisa: *“Las habilidades transversales son importantes para relacionarse con la gente, los profesores nos motivan a no salirse del colegio, es decir, me alientan a continuar estudiando. Me explico, el profesor nos motiva a continuar estudiando”*. Los resultados coincidieron con la revisión de la literatura, ya que uno de los factores de la deserción escolar es la baja motivación de los alumnos hacia sus estudios y malas relaciones con los profesores.

Otro elemento relevante es la gestión de los establecimientos educativos. Al respecto, los estudiantes del CEAE percibieron que el colegio tiene una buena gestión en cuanto a la prevención de la deserción, sin embargo, también reconocen las variables externas que no tiene relación con el propio establecimiento. Lo anterior es concordante con la literatura, puesto que las escuelas se encuentran llamadas a garantizar la idoneidad en la formación de un docente, con el propósito de fortalecer sus estrategias pedagógicas a fin de desarrollar competencias disciplinares y emocionales en sus alumnos (Chan Chi & Zaldívar, 2023). En ese sentido, los colegios cumplen un rol fundamental frente a la



deserción escolar, sin desmerecer la importancia de los factores sociales y familiares (Moreno, 2013).

A modo de conclusión, todos los entrevistados declararon una influencia positiva en el uso de las habilidades transversales frente a la deserción escolar. Elementos como la simpatía o antipatía del profesor, pueden afectar la permanencia de los alumnos, incluyendo el dinamismo en las clases y qué tan entretenidas puedan ser. Cuando un docente es motivador, acogedor con sus alumnos, capaz de mostrar el potencial a cada estudiante, eso produce que el alumno se sienta reconocido y valorado. En ese sentido, los profesores pueden fomentar la asistencia y la participación activa de sus alumnos, creando un ambiente de aula positivo y seguro, lo que tiene efectos favorables frente a la deserción escolar.

A través de las entrevistas podemos concluir que existe conocimiento de las habilidades transversales en los docentes, sin embargo, también se observó carencias en cómo gestionar las propias emociones y de sus estudiantes en aula. Tras analizar la literatura existente, se revela la presencia de un vínculo claro entre el desarrollo de habilidades transversales y la reducción de la deserción escolar. Numerosos estudios han destacado la importancia de cultivar competencias como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos para mejorar la retención de los estudiantes en las instituciones educativas. Y desde una perspectiva cualitativa, los resultados obtenidos muestran de manera consistente que existe una conexión directa entre las habilidades transversales de los docentes y su impacto en la retención escolar de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Alles, M. (2009). *Diccionario de competencias*. La trilogía. Granica.

Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula* 1-10. Recuperado del Sitio Web <https://online.ucv.es/resolucion/files/Bisquerra-R.-2016.-Educaci%C3%B3n-emocional.pdf>.

Cárdenas, J. (2019). *Taller de habilidades blandas en el desempeño docente en una escuela de educación general básica de Guayas 2018 (Tesis de Maestría)*. Piura – Perú: Universidad César Vallejo.

Centro de Estudios Mineduc. (2023). *Situación de desvinculación y asistencia, año 2022*. Apuntes, 25, 1-11.

Chan Chi, G., & Zaldívar, M. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 54-65. doi:<https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>



Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Laudadío, J., & Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 82, 853-869.

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-59.

Maior, E., Dobrean, A., & Pasarelu, C. (2020). Teacher rationality, social- emotional competencies and basic needs satisfaction: Direct and indirect effects on teachers burnout. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 21(1), 135-152.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence*. En Salovey, & Sluyter, Emotional development and emotional intelligence (págs. 3-34). Nueva York : Harper Collins.

Mercedes, M., Ramírez, A., & Campos, N. (2021). Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE*, 21(46), 208-226. doi:<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.011>

Moreno, D. (2013). La deserción escolar: Un problema de carácter social. *In Vestigium Ire*, 6(1).



LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO OCULTO, COMO ESTRATEGIAS DE IMPACTO EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

EVALUATIVE PRACTICES AND THEIR LINK WITH THE HIDDEN CURRICULUM, AS STRATEGIES OF IMPACT ON SCHOOL COEXISTENCE

Angie Janieth Castillo Cuenca
Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

Candidata a doctor en Educación. UPEL-Venezuela

ORCID 0000-0002-0036-2138

Email: angiejcastillo@gmail.com

RESUMEN

Cuando las prácticas evaluativas se vinculan con el currículo oculto, se puede observar cómo ciertos mensajes implícitos y conductas se refuerzan en el proceso de evaluación.

Es así como la Competitividad vista en comparación con la Colaboración propicia la conclusión de que las evaluaciones están diseñadas principalmente para clasificar y competir, por lo tanto, se promueve una cultura de rivalidad entre los estudiantes. Esto refuerza un currículo oculto que valora más el éxito individual que la colaboración y el trabajo en equipo.

En cuanto a las Expectativas implícitas, los tipos de evaluaciones que se aplican (exámenes tradicionales, trabajos en grupo, autoevaluación, etc.) pueden comunicar expectativas sobre lo que es importante en el aprendizaje. Por ejemplo, si solo se evalúan resultados cuantitativos, los estudiantes pueden internalizar que el proceso de aprendizaje es menos relevante que el resultado final.

En aspectos como la reproducción de roles de poder, las prácticas evaluativas pueden reforzar jerarquías y dinámicas de poder en el aula. Los estudiantes con mejores calificaciones pueden ser vistos como más capaces o merecedores de respeto, mientras que aquellos con resultados más bajos pueden ser estigmatizados o marginados, afectando la convivencia escolar.

En cuanto a la convivencia escolar, el currículo oculto también enseña normas sobre cómo comportarse y convivir con otros. Si las evaluaciones valoran la obediencia y la



conformidad, se puede fomentar un ambiente donde la creatividad y el pensamiento crítico son menospreciados. Esto afecta la convivencia escolar, ya que puede generar un entorno de sumisión o resistencia entre los estudiantes.

Palabras Clave

Evaluación; currículo oculto; convivencia escolar; educación para todos; paz; desarrollo sostenible.

ABSTRACT

The assessment practices are linked to the hidden curriculum, it can be observed how certain implicit messages and behaviors are reinforced in the assessment process. This is how Competitiveness seen in comparison to Collaboration leads to the conclusion that assessments are designed primarily to rank and compete, therefore promoting a culture of rivalry among students. This reinforces a hidden curriculum that values individual success more than collaboration and teamwork. Regarding Implicit Expectations, the types of assessments that are applied (traditional exams, group work, self-assessment, etc.) can communicate expectations about what is important in learning. For example, if only quantitative results are assessed, students may internalize that the learning process is less relevant than the final result. In aspects such as the reproduction of power roles, assessment practices can reinforce hierarchies and power dynamics in the classroom.

Students with better grades may be seen as more capable or deserving of respect, while those with lower results may be stigmatized or marginalized, affecting school coexistence. In terms of school coexistence, the hidden curriculum also teaches norms about how to behave and coexist with others. If evaluations value obedience and conformity, an environment where creativity and critical thinking are undervalued can be fostered. This affects school coexistence, as it can generate an environment of submission or resistance among students.

Keywords

Evaluation; hidden curriculum; school coexistence; education for all; peace; sustainable development.

Desarrollo de la Ponencia

Las actuales exigencias de práctica docente plantean la necesidad de apropiar conocimientos acerca de la evaluación como proceso integral que, les permita develar las características de la realidad educativa para enfrentar los desafíos y solucionar las situaciones problema, en función de las necesidades de las instituciones educativas y de



los estudiantes. En la actualidad, el binomio evaluación de los aprendizajes y evaluación de la educación, hace necesario que la evaluación vaya más allá de la simple medición, que sea un medio para reconocer el avance del aprendizaje, logrando ser un indicador de los impactos y calidad del proceso de enseñanza.

Marco Teórico o referencias importantes para resaltar

Sin importar su propósito, importancia, tema, características la evaluación busca garantizar la equidad y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, las comunidades y la Sociedad reconociéndolos como actores. La evaluación del aprendizaje puede satisfacer las necesidades de los distintos actores, que desde su accionar son responsables de formular las políticas evaluativas. (UNESCO, 2019, p. 3)

Se establecen expectativas explícitas y públicas; traducidas en criterios y estándares compartidos, así como niveles de calidad para el desempeño del alumno; la información resultante se utiliza para documentar, explicar y mejorar el desempeño estudiantil y el docente; como parte del sistema institucional permite revisar los supuestos de la formación y a crear una cultura académica compartida, que procura asegurar la calidad de la educación superior. (Himmel, 2003)

Desde esta perspectiva se devela la importancia de “los discursos y prácticas ocultas de la evaluación, que alimentan directamente la convivencia escolar; es decir, intencionalidades y valores implícitos o explícitos que dinamizan las valoraciones, los juicios y el ejercicio de los procesos evaluativos” (Terán Reales, 2020, p. ix).

Una evaluación enfocada en los indicadores (basados en la capacidad de memorizar y en habilidades que no implican un procesamiento complejo) afecta los desempeños propuestos en el plan de estudios, limitando la posibilidad de lograr fines más ricos individual y socialmente. (CIFE, 2021)

Gimeno Sacristán (1992), enfatiza en los propósitos y fines de la evaluación:

La evaluación históricamente ha cumplido con una tarea propia de las instituciones de educación; esta tarea es realizada por profesores en un contexto social, con la utilización de instrumentos no neutrales. La actividad evaluativa responde a interrogantes sobre: qué, para qué y cómo evaluar pedagógicamente, en términos de las funciones cumplidas.

¿Los profesores esperamos algo de nuestros Estudiantes?

La evaluación se realiza con el fin de identificar los factores que afectan el aprendizaje, determinar el cumplimiento de los estándares de calidad, para un mejoramiento pertinente y sostenible. Las universidades deben enfrentar los retos de una sociedad en



constante cambio que demanda profesionales con nuevas habilidades y adaptables al mercado laboral. Entonces, la evaluación tiene como objetivo diagnosticar y proporcionar información sobre los resultados del aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento; llegando a ser una herramienta eficaz, para monitorear y mejorar el proceso de aprendizaje.

Como parte del proceso de evaluación, se establecen expectativas explícitas y públicas; traducidas en criterios y estándares compartidos, así como niveles de calidad para el desempeño del alumno; la información resultante se utiliza para documentar, explicar y mejorar el desempeño estudiantil y el docente; como parte del sistema institucional permite revisar los supuestos de la formación y a crear una cultura académica compartida, que procura asegurar la calidad de la educación superior. (Himmel, 2003)

Contextualizar la evaluación

La evaluación como proceso holístico posibilita los avances en la apropiación del conocimiento como resultado de la acción orientadora del docente; en las prácticas evaluativas se evidencian diversas perspectivas teóricas que le aportan significado. La evaluación permite al docente verificar, si su estudiante ha desarrollado las competencias propuestas, por esto, se propone reflexionar sobre las practicas evaluativas y su vinculación con el currículo oculto a partir del paradigma de la complejidad aplicado a la evaluación del aprendizaje en los programas de formación profesional y posgrado.

Dicho lo anterior, la evaluación hace parte de los procesos institucionales, la evaluación valida el proceso de formación de los estudiantes; al evaluar se mide la efectividad del proceso de enseñanza, en correspondencia con el modelo pedagógico institucional. Para evaluar, se requiere definir los fundamentos del proceso, establecer los criterios, diseñar las estrategias e instrumentos que faciliten la verificación de los aprendizajes, la evidencia de las competencias logradas en relación a los resultados de aprendizaje y desempeños establecidos.

Sin duda, la evaluación es la evidencia más confiable de los resultados del proceso de enseñanza; es importante definir las competencias que van a evaluarse, establecer los criterios y métodos de evaluación, que permitan demostrar que el estudiante ha alcanzado los desempeños propuestos. La evaluación del aprendizaje en los programas de formación profesional puede fallar si no se articula con los lineamientos curriculares, desconociendo los desempeños que deben alcanzarse como resultado del aprendizaje.

Todas las disposiciones relacionadas con la evaluación se fundamentan en un grupo de suposiciones que deben coincidir con la estructura curricular y la metodología de trabajo



implementada. Desde un enfoque de inclusión, cooperación y trabajos solidario; es fundamental que el docente pueda establecer los objetivos y criterios que orientan la evaluación delimitando los que pueden ser utilizados y los que no. Existen aprendizajes significativos que no pueden ser cuantificados ni medidos con precisión. (CIFE, 2021, p. 57)

Es importante reconocer que el proceso de evaluación involucra al docente y al estudiante como actores que cumplen un objetivo común. No obstante, la evaluación, desde una perspectiva tradicional, continúa enfocada en los docentes, ya que son ellos quienes deciden qué, cuándo y cómo evaluar; los docentes son responsables de establecer los criterios de evaluación que determinan si se han alcanzado, satisfactoriamente, los objetivos de aprendizaje. Desde esta perspectiva se devela la importancia de “los discursos y prácticas ocultas de la evaluación; es decir, intencionalidades y valores implícitos o explícitos que dinamizan las valoraciones, los juicios y el ejercicio de los procesos evaluativos” (Terán Reales, 2020, p. ix).

Del concepto a la práctica...

Las ideas de los expertos en evaluación de los 90s, se identifican con los enfoques tradicionales de la evaluación que centran su interés en la evaluación científica de las conductas humanas (Miras & Solé, 1990; Bertoni, 1995). También, se reconoce su función como un indicador de cumplimiento, al considerar que, la evaluación se encarga de comprobar si se logran los objetivos establecidos, con el fin de evaluar la efectividad de los programas; se asignan criterios que determinan los resultados de aprendizaje en correspondencia con un estándar (Perkins, 1998; Vega & De Zubiria, 1998).

La evaluación está vinculada a la toma de decisiones, como parte de los procesos institucionales, para el mejoramiento de la enseñanza (Gardner, 1999). Las decisiones en procura de mejorar los sistemas de evaluación deben reflejarse directamente en los programas, proyectos o instituciones. El estudiantado continuaba siendo sujeto directo de la evaluación, así como también, los programas, los docentes, las estrategias y criterios de evaluación.

Desde el año 2000, hasta la actualidad, la evaluación es considerada como un proceso permanente que involucra activamente a los actores (Cerdeña-Gutiérrez, 2000); este modelo de evaluación, está influenciado por el enfoque constructivista. El interés reside en entender y reconstruir las dinámicas del aprendizaje. La acción de evaluar ayuda a dar poder y liberar a las personas; se promueve el intercambio de ideas, principios y vivencias entre los integrantes de un programa mediante el uso de enfoques participativos (Sanmartí, 2020).



Expuesto lo anterior, se manifiesta el verdadero reto, definir la evaluación y su ejecución como un proceso científico, transformado que debe buscar la edificación del estudiante desde sus particularidades competentes, para formar individuos con capacidad crítica, comprometidos con una comunidad con profundo sentido humano. Una evaluación que evidencie los resultados de la formación de personas capaces de resolver situaciones complejas, afrontando las transformaciones de la sociedad, los adelantos de la tecnología, el surgimiento de nuevos paradigmas y exigencias del mundo contemporáneo.

En los últimos diez años las instituciones han adoptado un modelo de evaluación por competencias que se relacionan con las demandas del sector productivo. La evaluación de los resultados de aprendizaje, derivados de las competencias básicas, es considerada como una forma de valorar la enseñanza; de esta forma los profesores y estudiantes pueden revisar y actualizar constantemente los contenidos del programa; mediante la implementación de estrategias que aseguren la coherencia entre lo enseñado y lo aprendido (Hincapié-Parejo & Clemenza-De Araujo).

Es fundamental que la evaluación se realice con el fin de identificar el desarrollo de las competencias. Por lo anterior, para lograr un proceso de evaluación orientado al desarrollo de las competencias de un estudiante, es importante reconocer su nivel de logro y los conocimientos que moviliza en función de metas específicas. Es importante llegar al adecuado reconocimiento de las competencias desarrolladas por el estudiante, para validar la pertinencia del proceso de evaluación en relación a los objetivos que se propone. Hernández y Barrera, (2018) menciona que se precisa identificar el alcance de un estudiante y los saberes que utiliza para cumplir metas específicas en un proceso evaluativo enfocado en el desarrollo de competencias.

La educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible

ODS 4 – Educación de Calidad

“La educación ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género. También ayuda a las personas de todo el mundo vivir una vida más saludable y sostenible. La educación también es importante para fomentar la tolerancia entre las personas y contribuye al desarrollo de sociedades más pacíficas.”

ODS 16 – Paz y Justicia Social

“Las personas de todo el mundo deben vivir libres del miedo a cualquier forma de violencia y sentirse seguras en su día a día, sea cual sea su origen étnico, religión u orientación sexual.” Se entrelaza de manera significativa con la convivencia escolar toda





vez que promueve las sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible a nivel mundial.

ODS 10 – Reducción de las Desigualdades

ODS 8 – Trabajo Decente y Crecimiento Económico

La promoción de la educación inclusiva y una convivencia escolar positiva son elementos transversales que contribuyen al logro de múltiples ODS, toda vez que al garantizar la igualdad de oportunidades en la educación se fomenta la reducción de las desigualdades, esto encamina a las infancias y adolescencias a un futuro con pensamiento construido hacia comportamientos como la promoción de trabajo decente y el crecimiento económico y otras aristas del desarrollo sostenible.

“Valorar la particularidad nos permite valorar con propósito”

Angie Janieth Castillo

Conclusiones

Las prácticas evaluativas se refieren a los métodos que los docentes utilizan para valorar el progreso académico de los estudiantes. Aunque la evaluación formal es evidente (exámenes, pruebas, proyectos, etc.), estas prácticas pueden tener un impacto más amplio en los estudiantes y el clima escolar. Dependiendo de cómo se diseñen y ejecuten, las evaluaciones pueden fomentar la cooperación o la competitividad, la inclusión o la exclusión, y un aprendizaje profundo o superficial.

El currículo oculto incluye los valores, creencias, normas y actitudes que los estudiantes absorben durante su experiencia escolar, más allá de lo que está formalmente especificado en el currículo oficial. A través de las prácticas evaluativas, los estudiantes no solo aprenden lo que se espera de ellos académicamente, sino también lecciones sobre éxito, fracaso, justicia y poder, que afectan la convivencia y su relación con el entorno escolar.

Evaluar el aprendizaje ha adquirido un significado amplio que integra las diferentes connotaciones, desde los paradigmas de interpretación, hasta los comportamientos de convivencia escolar de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA.

Acebedo Afanador, M. J. (2017). Diagnóstico y propuesta para el diseño efectivo de instrumentos de evaluación del aprendizaje basado en competencias en la



Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada. <file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/26505137.pdf>

Alfaro-Moscoso, M. (2021). *Modelos, enfoques y perspectivas en evaluación: una distinción necesaria Un análisis desde un estudio de caso*. Universidad de Costa Rica.

<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/85624/Modelos%2C%20enfoques%20y%20perspectivas%20en%20evaluaci%C3%B3n%20una%20distinci%C3%B3n%20necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anijovich, R., Comilloni, A., Cappelletti, G., Hoffman, J., Katzkowicz, R., & Mottier, L. (2010). *Evaluación-Significativa*. Paidós.

Ausubel, D. (1980). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Trillas.

Barberouse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114586009.pdf>

Bertoni, A. P. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz.

Cabra, F. (2012). *La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Casanova-Cardiel, H. (2005). La Universidad: Tensiones y futuro. En R. M. Romo, *La educación en el contexto del cambio* (Vol. 5). Universidad de Guadalajara. [file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/Dialnet-LaUniversidad-7896068%20\(3\).pdf](file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/Dialnet-LaUniversidad-7896068%20(3).pdf)

Cerda-Gutierrez, H. (2000). *La Nueva evaluación educativa*. Editorial Magisterio.

CIFE [Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Destéfano, G. M., Tenutto, M. A., de Andreis, M., Bringas, A., & Bonillo, C. (2005). *Aportes para el debate sobre evaluación*. www.nuestraldea.com.

Díaz Ballén, J. E. (2019). *Políticas curriculares y evaluativas en educación primaria y secundaria en Argentina, Chile y Colombia: estudio de caso comparado*. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10959/TO-23180.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Dixon, H. R., Hawe, E., & Parr, J. (2011). Enacting asesment for learning: The beliefs practice nexus. *Asesment in Education: Principles. Policy & Practice*, 18(4), 365-379. doi:10.1080/0969594X.2010.526587
- Domínguez, G., & Diez, G. (1996). La Evaluación del Funcionamiento de un Centro a través del análisis de su Cultura Organizativa como Instrumento para la Mejora y la Innovación.) . En G. Domínguez, & J. Mesona, *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Escuela Española.
- García Jiménez, M. A., Restrepo Escobar, L., & Vélez Adarve, N. (2016). Naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje. Trabajo de grado. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23164/1/GarciaMaria_2016_NaturalizacionCurriculoAmbientes%20.pdf
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gaviria Salazar, A. M. (2021). Concepciones sobre evaluación de los docentes de las instituciones educativas públicas del municipio de Bolívar, Valle del Cauca y su impacto en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, enmarcadas en el modelo pedagógico constructivista. *Tesis Doctoral*. Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/11958/INFORME%20DE%20TESIS%20DOCTORAL%20MARIA%20AGUSTINA%20GAVIRIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos Pedagogía*, 209, 62-68.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e insertidumbres sobre el currículo*. Morata. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/Gimeno-S.-Saberes-e-incertidumbres-sobre-el-curri%CC%81culum-.1.pdf>
- González-Palacio, E. V., Chaverra-Fernández, B. E., Bustamante-Castaño, S. A., & Toro-Suaza, C. A. (2021). Desde la mirada formativa, la autoevaluación es un elemento fundamental, pues este proceso requiere autonomía, crítica y reflexión por parte del estudiante y el profesorado, para revisar, valorar y emitir un juicio sobre sus propias act. *Retos*, 40, 317-325. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80914/62632>
- Grant, L. W., Gareis, C. R. y Hylton, S. P. (2020). Evaluación formativa. En A. Hynds (Ed.), *Bibliografías de Oxford sobre educación*. Prensa de la Universidad de Oxford. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo>
- Hernández Lopez, M. A. (2019). Estrategias de evaluación y proceso de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Privada de Ica. Tesis Doctoral. Universidad Cesar Vallejo.



- Martínez-Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma, 27(2), 1-20.
<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/360>
- Martínez-Miguélez, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 6(11), 6-27. <https://www.redalyc.org/pdf/2747/274719836002.pdf>
- Mas docentes (s.f.) Los paradigmas de la evaluación en la educación. <https://masdocentes.com/podcast/18-los-paradigmas-de-la-evaluacion-en-la-educacion/>
- Mayor, F. (1999). Prefacio del Director General de la UNESCO. En E. Morin, *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
- Miras, T., & Solé, M. (1990). *El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje*, Cuadernos de Pedagogía. No. 189 .
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Noche, B. G., Serra, V. Q., Ruíz, M. G., & Ibáñez, J. C. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: La percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127-146.
- Osorio Lambis, M., Montes Miranda, A. J., & San Martín Cantero, D. (2023). Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior. *Perspectivas*, 8(S1), 104 -113.
- Pabón Márquez, A., & Serrano de Moreno, S. (2011). Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad. *Educere*, 15(52), 673-681.
- Pantoja De la Rosa, L. M. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo. *Tesis Doctoral*. Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/72015/Pantoja_DLR_LM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perkins, D. (1998). *La Escuela Inteligente*. 1998. Editorial Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: Entre dos lógicas*. Colihue.
- Quiroga Rico, C. H. (2021). Hacia una evaluación dinámica y dialógica en función de la persona que aprende. Tesis Doctoral. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/270/267>



Rusell, N., & Willinsky, J. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a most-modern paradigm on school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (3), 23(3), 187-199.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X97000126?via%3Dihub>

Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave: Evaluar para aprender*. Grao.

Thurnher, R. (1996). ¡A las cosas mismas! Acerca de la significación de la máxima fenomenología fundamental en Huserl y Heidegger. *Seminarios de filosofía*, 9, 24-44.

Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Paradigma*, 36(2), 5-6.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Kresearch.

Trejos Pinzón, D. (2024). La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético. *Tesis Doctoral*. Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA.
<file:///D:/Informaci%C3%B3n%20Usuario/Downloads/TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2019). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. UNESCO- ODS.
<https://profeinfo.files.wordpress.com/2019/08/unesco.pdf>

Urrutia Mena, B. (2022). Análisis de la práctica evaluativa desde la perspectiva constructivista en la secundaria institución Ana de Castrillón Medellín, Colombia. Universidad.
<https://uonline.mx/comunidadead//application/views/repositoriodesis/BANIORURRUTIAMENA.pdf>

Vygotsky, M. C. (1978). *Mind in society: development of higher psychological proceses*. HU Pres.



PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA IMPLEMENTACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS MANUALES DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS EN EL MARCO DE LA LEY 1620 DE 2013

EDUCATIONAL PRACTICES IN THE IMPLEMENTATION AND UPDATING OF SCHOOL COEXISTENCE MANUALS IN COLOMBIA: AN ANALYSIS WITHIN THE FRAMEWORK OF LAW 1620 OF 2013

Zuly Castillo Yeneris

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2351-9723>

Email: zuly.castillo@unad.edu.co

Elber Enrique Gómez Ustaris

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

ORCID: 0000-0003-3489-4148

Email: elber.gomez@unad.edu.co

Eliberto Sierra G

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

ORCID: 0000-0003-3489-4122

Email: eliberto.sierra@unad.edu.co



RESUMEN

Este artículo explora la implementación y actualización de los manuales de convivencia escolar en Colombia, conforme a las directrices de las altas cortes y la Ley 1620 de 2013, la cual establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Mediante un enfoque pedagógico y legal, se analizan las prácticas educativas que fortalecen la convivencia en las instituciones escolares, promoviendo una cultura de paz y respeto. A partir de teorías pedagógicas como el socio-constructivismo de Vygotsky y el aprendizaje experiencial de Dewey, se propone un marco teórico que respalda la construcción de comunidades educativas democráticas y participativas. La investigación se desarrolló con una muestra representativa de estudiantes, docentes, padres de familia y directivos de diversas instituciones, utilizando cuestionarios y entrevistas para evaluar la percepción de la comunidad educativa sobre la efectividad de los manuales actualizados. Los resultados muestran que la participación de los estudiantes y el enfoque colaborativo en la construcción de normas son esenciales para el éxito de estas iniciativas. Además, se evidencia que el fortalecimiento de la mediación y el diálogo en el ambiente escolar contribuyen a la resolución pacífica de conflictos. Este artículo concluye que los manuales de convivencia, al integrarse con enfoques pedagógicos y normativos, no solo regulan el comportamiento, sino que también impulsan el desarrollo de competencias ciudadanas y éticas en la comunidad educativa.

Palabras Clave

Prácticas educativas, manuales de convivencia, Convivencia escolar, Competencias ciudadanas, Enfoque jurídico pedagógico.

ABSTRACT

This article explores the implementation and updating of school coexistence manuals in Colombia, in accordance with the directives of high courts and Law 1620 of 2013, which establishes the National School Coexistence System and promotes education in human, sexual, and reproductive rights. Through a pedagogical and legal approach, it examines educational practices that strengthen coexistence in schools, fostering a culture of peace and respect.

Based on pedagogical theories such as Vygotsky's socio-constructivism and Dewey's experiential learning, the study proposes a theoretical framework that supports the construction of democratic and participatory educational communities. The research





involved a representative sample of students, teachers, parents, and school administrators, utilizing questionnaires and interviews to assess the educational community's perception of the effectiveness of the updated manuals.

The findings reveal that student participation and a collaborative approach to rule-making are essential for the success of these initiatives. Additionally, the strengthening of mediation and dialogue in the school environment contributes to the peaceful resolution of conflicts. This article concludes that coexistence manuals, when integrated with pedagogical and normative approaches, not only regulate behavior but also foster the development of civic and ethical competencies within the educational community.

Keywords

Educational Practices, Coexistence Manuals, School Coexistence, Civic Competencies, Legal-Pedagogical Approach.

Desarrollo de la Ponencia

Introducción

La efectividad de los manuales de convivencia escolar en Colombia depende en gran medida de la integración de prácticas educativas y marcos legales en su implementación y actualización. Estos documentos, esenciales para regular la convivencia y fomentar el respeto en las instituciones educativas, requieren una constante adaptación a los cambios sociales y educativos para responder adecuadamente a las necesidades de la comunidad escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2013). En este contexto, surge la necesidad de analizar de qué manera las prácticas pedagógicas, combinadas con las normativas establecidas, pueden contribuir a que los manuales sean más funcionales y efectivos en la promoción de una cultura escolar positiva y participativa. La presente investigación se centra en explorar cómo ambos aspectos pueden articularse para fortalecer el rol de los manuales en la construcción de entornos escolares inclusivos, lo cual es fundamental en un contexto donde la convivencia escolar enfrenta desafíos cada vez más complejos (Creswell, 2013).

El propósito de este estudio es evaluar el impacto de las prácticas educativas y el marco legal en la implementación y actualización de los manuales de convivencia escolar. Este análisis permite determinar si las prácticas pedagógicas, alineadas con las disposiciones legales, logran transformar los manuales en herramientas que promuevan el desarrollo



de competencias ciudadanas y habilidades de resolución de conflictos, elementos clave para una convivencia armoniosa (Dewey, 1938).

La comprensión de este impacto es fundamental, ya que orienta los esfuerzos hacia una educación que no solo cumpla con los requisitos normativos, sino que también fomente un ambiente escolar constructivo y democrático.

Entre los objetivos específicos de esta investigación se encuentra la identificación de enfoques pedagógicos que faciliten la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Enfoques como el socio-constructivismo, la socioformación y el aprendizaje experiencial proveen herramientas que permiten a los estudiantes interactuar de manera significativa con las normas establecidas, desarrollando habilidades interpersonales y emocionales esenciales para la convivencia (Vygotsky, 1978; Tobón, 2013). Este objetivo se enfoca en identificar métodos pedagógicos aplicables que contribuyan a la creación de un ambiente de respeto y cooperación en las instituciones.

Además, la investigación analiza la participación de la comunidad educativa en la construcción y actualización de los manuales de convivencia y propone estrategias para integrar principios pedagógicos y normativos en estos documentos. La inclusión de estudiantes, docentes y padres en el proceso asegura que el manual de convivencia refleje los valores y expectativas de toda la comunidad escolar. Integrar principios pedagógicos y legales permite que los manuales no sean solo documentos de referencia, sino guías dinámicas que promuevan una cultura de paz y respeto, ajustándose a las realidades y necesidades específicas de cada institución (Patton, 2002).

Desde un sustento teórico, el paradigma socio-constructivista de Vygotsky (1978) destaca la construcción del conocimiento a través de la interacción social, mientras que el aprendizaje experiencial de Dewey (1938) enfatiza el valor de aprender mediante experiencias prácticas. La teoría de la socioformación, propuesta por Tobón (2013), se enfoca en la formación integral y el desarrollo de competencias éticas y ciudadanas en contextos reales. Estos enfoques respaldan la idea de que los manuales de convivencia deben ser herramientas dinámicas, adaptadas a las necesidades de cada comunidad educativa, promoviendo así una cultura escolar inclusiva y participativa.

Desarrollo de las Fases del proyecto

La inquietud de investigación surge de la lectura del territorio y la necesidad identificada por los semilleros de investigación RATIU IURIS e INEDUC, pertenecientes a las



escuelas de Ciencias Jurídicas y Políticas (ECJP) y Ciencias de la Educación (ECEDU), respectivamente. Dichos semilleros observaron que los manuales de Convivencia del Institución Educativa Politécnico de Bucaramanga y al Colegio Integral Llano Grande Girón, no cumplían con las normativas actuales en derechos humanos, sexuales y reproductivos, ni con la prevención de la violencia escolar. Así, el proyecto se plantea como una respuesta a esta realidad, proponiendo un enfoque que integre aspectos jurídicos y pedagógicos para fortalecer la convivencia, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos en las instituciones educativas, conforme a la Ley 1620 de 2013 y las directrices de las altas cortes (Congreso de la República, 2013).

El proyecto también responde a la necesidad de educar para convivir y valorar la diferencia, considerando que tanto la escuela como la familia son los primeros espacios sociales donde niños, niñas y adolescentes desarrollan habilidades para expresar, dialogar y respetar diferentes formas de pensar y actuar. Este proceso de práctica ciudadana, que se da de manera cotidiana en los entornos educativos, permite el desarrollo de competencias sociales fundamentales para una transformación social. Como afirma Vygotsky (1978), “el desarrollo cultural del niño es un proceso de apropiación de los significados culturales,” lo cual en el contexto escolar se traduce en la construcción de una cultura de paz a través de la internalización de normas y valores compartidos. Esta dinámica debe incentivarse y fortalecerse desde los establecimientos educativos para impactar positivamente el futuro de los estudiantes y la sociedad.

Desde la expedición de la Ley 1620 de 2013, que establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, las instituciones educativas y entidades territoriales están obligadas a adaptar sus normativas de convivencia al contexto específico de cada comunidad, integrando protocolos pedagógicos que promuevan la convivencia y la seguridad escolar. En los últimos años, leyes como la Ley 2025 de 2021 y la Ley 2089 de 2021 han reforzado este mandato constitucional, buscando que las escuelas se conviertan en espacios seguros y libres de violencia (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Siguiendo las directrices de la Guía 49 del Ministerio de Educación, el proyecto ofrece estrategias y herramientas para ajustar los manuales de convivencia de manera participativa, promoviendo la prevención y el fortalecimiento de los roles de estudiantes, docentes y familias en el cumplimiento de los derechos y deberes.

La implementación del proyecto se llevó a cabo en dos fases.

La **Fase I**, denominada Identificación y Diagnóstico, consistió en un análisis exhaustivo de las dinámicas y problemáticas de convivencia en las instituciones participantes. Este



proceso involucró a toda la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo y directivos, mediante reuniones, talleres y mesas de trabajo. Este enfoque participativo permitió recoger percepciones, inquietudes y experiencias relacionadas con la convivencia, generando una visión integral de las necesidades y áreas de mejora. Las conclusiones de esta fase identificaron áreas clave de ajuste en los manuales, tales como la gestión de conflictos, el respeto por la diversidad y la promoción de ambientes inclusivos (Dewey, 1938).

La implementación y actualización de los manuales de convivencia escolar en Colombia representan un desafío que requiere un enfoque interdisciplinar, integrando los aportes del derecho y la pedagogía. Este análisis permite comprender cómo las instituciones educativas abordan los lineamientos establecidos por la Corte Constitucional y la Ley 1620 de 2013, garantizando un equilibrio entre el respeto por los derechos fundamentales y la promoción de la convivencia escolar.

Los aportes desde el Derecho nos dan como pauta proporcionando un marco normativo que guía la construcción y actualización de los manuales de convivencia. La Ley 1620 de 2013 establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que promueve la protección de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar (Congreso de la República, 2013). Además, la Corte Constitucional ha emitido sentencias clave que reafirman estos principios.

Por ejemplo, en la Sentencia T-478 de 2015, se destacó la importancia de garantizar el respeto por la diversidad sexual en las instituciones educativas, exigiendo que los manuales de convivencia eliminen cualquier disposición discriminatoria (Corte Constitucional, 2015).

Estos lineamientos legales han influido en la estructura de los manuales, asegurando que incluyan disposiciones claras sobre derechos fundamentales, procedimientos disciplinarios y la promoción de un ambiente inclusivo. Sin embargo, la implementación de estas disposiciones enfrenta desafíos relacionados con la falta de conocimiento legal entre docentes y directivos, lo que refuerza la necesidad de capacitación continua.

Por su parte la pedagogía, la actualización de los manuales de convivencia se centra en la formación de valores y competencias ciudadanas en los estudiantes. Según Ariza (2018), la pedagogía contribuye a traducir los principios legales en prácticas educativas concretas, fomentando la resolución pacífica de conflictos, el respeto mutuo y la inclusión. Esto se refleja en la necesidad de estrategias didácticas que integren los derechos humanos como eje transversal del currículo, promoviendo un aprendizaje significativo sobre convivencia y ciudadanía.



Además, la pedagogía aporta herramientas para que los docentes y estudiantes actúen como mediadores en conflictos escolares, creando ambientes donde se priorice el diálogo y el respeto. Esto requiere no solo modificar los manuales, sino también implementar programas de formación docente - estudiante que desarrollen competencias en mediación y manejo de conflictos.

En la **Fase II** se trabajó en el ajuste y la construcción de los manuales de convivencia escolar, iniciando con una capacitación en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y en derechos humanos, sexuales y reproductivos. Esta capacitación, dirigida a docentes y directivos, se centró en la implementación de la Ruta de Atención Integral y en la comprensión de los lineamientos jurídicos y pedagógicos necesarios para responder adecuadamente a las situaciones de convivencia en las instituciones. La capacitación, dividida en cuatro módulos (Conceptualización y marco constitucional, Componentes de la ruta de atención integral, Prevención y promoción, y Activación de la ruta), tuvo una duración de 30 horas y fue impartida por tutores especializados de ECEDU y ECJP. Este proceso ayudó a los participantes a apropiarse de los protocolos, promoviendo una cultura escolar que priorice la prevención y la resolución de conflictos (Tobón, 2013).

Una etapa crucial de la Fase II fue la capacitación y direccionamiento a la comunidad educativa sobre el ajuste y construcción del Manual de Convivencia Escolar. En esta actividad se trabajó con grupos focales que incluyeron docentes, padres de familia y directivos institucionales, quienes participaron de manera activa, aportando ideas y sugerencias para enriquecer el desarrollo del manual. Esta dinámica no solo reflejó una comprensión profunda de la relevancia de un manual actualizado y adaptado a las necesidades de la comunidad, sino que también evidenció el compromiso de los participantes por contribuir a la creación de un entorno educativo inclusivo, equitativo y respetuoso, reflejando así los valores y principios compartidos por la comunidad educativa.

Finalmente, se realizó la entrega y socialización del documento ajustado del Manual de Convivencia Escolar a la Institución Educativa Politécnico de Bucaramanga y al Colegio Integral Llano Grande Girón. Estos manuales fueron ajustados mediante un proceso participativo que incluyó a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. El documento final, ajustado a las normativas vigentes y a las directrices de las altas cortes y la Ley 1620 de 2013, establece pautas claras para la convivencia, integrando enfoques inclusivos y equitativos. La socialización del manual permitió que todos los miembros de la comunidad educativa se familiarizaran con su contenido y se comprometieran con su



implementación, fortaleciendo así el ambiente escolar y facilitando un aprendizaje integral y armónico.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es analizar en profundidad la implementación y actualización de los manuales de convivencia escolar en dos instituciones de Colombia: la Institución Educativa Politécnico de Bucaramanga y el Colegio Integrado Llano Grande de Girón. Ambas instituciones presentan manuales de convivencia desactualizados, con más de 10 años sin revisión y un enfoque punitivo, lo cual limita el desarrollo de una cultura de paz y respeto en el entorno escolar. Este contexto permite un análisis exhaustivo de cómo las prácticas educativas y el marco legal pueden mejorar la efectividad de estos manuales mediante la adopción de enfoques participativos y formativos, en línea con las propuestas de convivencia escolar sugeridas por autores como Tobón (2013) y Vygotsky (1978).

La población objeto de estudio incluye a los miembros de la comunidad educativa de ambas instituciones, comprendiendo estudiantes, docentes, padres de familia y directivos. La Institución Educativa Politécnico de Bucaramanga cuenta con aproximadamente 1000 estudiantes, mientras que el Colegio Integrado Llano Grande de Girón, de carácter rural, posee una población superior a 800 estudiantes. Esta diferencia en el contexto (urbano y rural) enriquece el análisis, ya que permite examinar las necesidades y percepciones de las comunidades educativas en escenarios diversos. Según Creswell (2013), la inclusión de distintas perspectivas en la investigación cualitativa es fundamental para obtener una visión integral del fenómeno en estudio.

Para realizar el estudio, se seleccionó una muestra representativa de cada institución, incluyendo un equilibrio entre estudiantes de diferentes grados, docentes de diversas áreas, directivos y padres de familia de los distintos niveles educativos. Esta diversidad de participantes garantiza que los datos recolectados reflejen una variedad de experiencias y perspectivas, lo cual es esencial para identificar los enfoques pedagógicos y normativos que pueden fortalecer la convivencia escolar en cada institución. Además, según Patton (2002), esta estrategia de selección es clave en los estudios cualitativos para maximizar la diversidad de datos y mejorar la comprensión del contexto.

Las variables de esta investigación incluyen la participación en la actualización de los manuales, la efectividad en la convivencia escolar y la percepción de la normativa. La participación se refiere al grado de involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en el proceso de actualización de los manuales, lo cual es crucial para asegurar que estos documentos respondan a las necesidades de la comunidad (Vygotsky, 1978).



La efectividad en la convivencia escolar mide cómo el manual contribuye a un ambiente respetuoso y colaborativo, mientras que la percepción de la normativa evalúa la aceptación y comprensión de las normas y su relevancia en la vida escolar diaria.

Para la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios y entrevistas estructuradas como instrumentos principales. Los cuestionarios se aplicaron a grupos focales de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, de ambas instituciones, permitiendo recoger información cuantitativa sobre sus percepciones y experiencias en relación con los manuales de convivencia. Por otro lado, las entrevistas estructuradas, aplicadas a un número reducido de participantes, permitieron un análisis cualitativo en profundidad sobre sus opiniones, expectativas y sugerencias para la actualización de los manuales. Este enfoque mixto en los instrumentos, recomendado por Denzin y Lincoln (2011), proporciona una perspectiva detallada del fenómeno en estudio.

Finalmente, el análisis de los datos se llevó a cabo mediante técnicas de codificación, categorización y triangulación de la información, lo cual permitió identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los participantes. Los resultados obtenidos fueron contrastados con el marco teórico de la investigación, que incorpora los enfoques pedagógicos del socio-constructivismo y la socioformación. Este contraste facilita la elaboración de propuestas concretas para actualizar los manuales de convivencia, integrando principios pedagógicos y normativos que promuevan una cultura de paz y participación activa en las instituciones educativas, en consonancia con las teorías de Dewey (1938) y Tobón (2013).

Análisis de Resultados y Discusión

El análisis de los resultados obtenidos en este proyecto refleja el impacto significativo de las acciones emprendidas para actualizar los manuales de convivencia escolar en diversas instituciones educativas. A través de un enfoque colaborativo que integra lo pedagógico y lo jurídico, el proyecto buscó fortalecer la convivencia escolar y promover una cultura de respeto y paz. Las intervenciones realizadas abarcaron desde la inclusión de objetivos específicos en el Plan de Desarrollo de Bucaramanga, Santander (Colombia), hasta la capacitación de la comunidad educativa y la participación en congresos académicos. Estos resultados no solo han generado un cambio en la percepción de los manuales de convivencia como herramientas punitivas, sino que también han empoderado a estudiantes, docentes, padres de familia y directivos para involucrarse activamente en la construcción de un ambiente escolar inclusivo y seguro, en línea con los principios de la Ley 1620 de 2013 (Congreso de la República, 2013).



La inclusión de la meta de actualización de los manuales de convivencia escolar en el Plan de Desarrollo de Bucaramanga, dentro del programa "Calidad, cobertura y fortalecimiento de la educación inicial, preescolar, básica y media" (2201), representa un avance significativo en la mejora de la convivencia escolar en el municipio. Este logro permite que las 47 instituciones educativas del municipio no solo cumplan con la Ley 1620 de 2013, sino que también integren rutas de atención que faciliten la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de una cultura de paz (Congreso de la República, 2013). La incorporación de esta meta en el plan municipal evidencia un compromiso institucional por crear entornos educativos seguros y democráticos, alineados con el enfoque legal y pedagógico que promueve la ley.

Los talleres de capacitación para docentes, directivos, padres de familia y estudiantes fueron un componente clave para fortalecer el entendimiento y la aplicación de los manuales de convivencia. Estas capacitaciones lograron que los participantes comprendieran los objetivos y beneficios de los manuales, convirtiéndolos en herramientas activas para la promoción de una convivencia escolar positiva (Dewey, 1938). A través de estos talleres, la comunidad educativa ha internalizado los manuales no solo como documentos de regulación, sino como guías para el diálogo y la resolución de conflictos. Como señala Vygotsky (1978), el aprendizaje significativo se construye en la interacción social; en este caso, los talleres promovieron un cambio de perspectiva hacia una convivencia basada en la colaboración y el respeto.

Otro resultado relevante fue la entrega de documentos de sugerencias a cada institución, en los cuales se incluyeron recomendaciones específicas basadas en un diagnóstico realizado en colaboración con la comunidad educativa. Este informe personalizado permitió que cada institución adaptara su manual de convivencia a sus necesidades y contextos específicos, facilitando una implementación efectiva de las rutas de atención integral. Este enfoque se basa en la necesidad de crear manuales que respondan a la realidad de cada institución, promoviendo una convivencia escolar adaptada a los derechos fundamentales y a las normativas vigentes (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Así, los documentos de sugerencias se convierten en herramientas de mejora continua que fortalecen la pertinencia de los manuales de convivencia en cada escuela.

La presentación de proyectos de investigación en convocatorias internas y externas fue otro impacto positivo del proyecto. La participación en la Convocatoria 13 UNAD - 2024 de semilleros de investigación impulsó la colaboración de estudiantes en proyectos centrados en la convivencia escolar, lo que demuestra el interés académico en abordar estos temas dentro del contexto educativo (UNAD, 2024). Además, la presentación de propuestas en consultorías externas, como la relacionada con las Rutas de Atención



Integral, ha permitido la obtención de fondos para fortalecer estas iniciativas, beneficiando a los docentes mediante capacitaciones específicas en el manejo de rutas de atención para la convivencia escolar. Esta participación en convocatorias contribuye a la sostenibilidad de los esfuerzos de actualización de los manuales de convivencia.

La presencia de estudiantes en eventos académicos ha sido otra muestra de los impactos logrados, permitiendo que los jóvenes se involucren en el análisis y mejora de la convivencia escolar. Un ejemplo de esta participación es la ponencia de Anny Jasneidy Ochoa en la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá - Colombia), titulada "Los Manuales de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral bajo la Ley 1620 de 2013," donde revisó y propuso mejoras para los derechos fundamentales de la comunidad educativa en Bucaramanga. Según Tobón (2013), la participación en espacios académicos fomenta una comprensión más profunda de los principios éticos y ciudadanos, lo cual es esencial para que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre la importancia de la convivencia en el entorno escolar.

Finalmente, el fortalecimiento de los semilleros de investigación INEDUC y RATIO IURIS, que han incrementado la cantidad de estudiantes involucrados, asegura la continuidad y sostenibilidad de la investigación en áreas relacionadas con la convivencia escolar y los derechos educativos. La integración de nuevos estudiantes en estos semilleros refuerza la cultura de investigación y fomenta una educación basada en el compromiso con la construcción de entornos escolares inclusivos y democráticos (Patton, 2002). Este crecimiento en la participación estudiantil asegura la formación de futuros profesionales con una visión ética y crítica, comprometidos con la creación de ambientes escolares seguros y alineados con la Ley 1620 y los derechos de la comunidad educativa.

El proyecto tuvo impacto internacional al presentar avances sobre manuales de convivencia escolar en congresos en Chile y Colombia. Los semilleros RATIO IURIS e INEDUC compartieron enfoques pedagógicos innovadores, promoviendo reflexión y colaboración en ambientes educativos inclusivos. Esto fortaleció la cultura de investigación y amplió el alcance de los proyectos.

Conclusiones

El proyecto de actualización de los manuales de convivencia escolar en diversas instituciones educativas de Colombia ha generado impactos positivos en la comunidad educativa. A través de la integración de enfoques pedagógicos y jurídicos, se han promovido prácticas que fortalecen la convivencia y el ejercicio de los derechos en el contexto escolar. Las siguientes conclusiones resumen los logros alcanzados y las transformaciones observadas, destacando el valor de los manuales de convivencia como herramientas de regulación y formación integral.



Se logró proporcionar orientaciones prácticas para el proceso de actualización de los Manuales de Convivencia Escolar, lo cual contribuyó significativamente al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas de la comunidad educativa. A través de estas orientaciones, se fomentó un ambiente escolar más consciente de los derechos y deberes, permitiendo que estudiantes y docentes pudieran ejercer y promover prácticas de convivencia que valoren la diversidad y el respeto mutuo.

El proyecto apoyó el cumplimiento de los mandatos constitucionales y los objetivos de la Ley General de Educación, alineando los manuales de convivencia con los fines de la educación en Colombia. Este esfuerzo permitió que las instituciones educativas adaptaran sus normativas internas de acuerdo con los principios de inclusión, equidad y justicia, establecidos por la ley, garantizando una estructura que respalde el desarrollo integral de los estudiantes.

Se promovió la mejora de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, mediante la actualización y ajuste de los manuales de convivencia. Esto asegura que los estudiantes no solo cuenten con un entorno educativo que respalde su formación académica, sino que también se les garantice un espacio donde sus derechos sean reconocidos y respetados, facilitando su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El proyecto brindó asesoría pedagógica, jurídica y administrativa a las instituciones educativas, lo cual fortaleció la Ruta de Atención Integral de Convivencia Escolar. A través de esta asesoría, se capacitó a la comunidad educativa en la implementación de rutas adecuadas para atender y resolver

conflictos, promoviendo una respuesta institucional que priorice el diálogo y la resolución pacífica.

La iniciativa contribuyó a la creación de una cultura de legalidad dentro de las instituciones educativas, promoviendo en los docentes un cambio de paradigma en la manera de abordar la convivencia escolar. Los docentes ahora comprenden la importancia de la legalidad y el respeto a los derechos en el contexto escolar, lo cual les permite desempeñar un rol fundamental en la enseñanza de valores ciudadanos y legales en su quehacer pedagógico diario.

El proyecto impulsó a los docentes a repensar constantemente sus enfoques pedagógicos, promoviendo una visión transversal que incorpora principios de convivencia en todas las actividades educativas. Este enfoque permitió que los docentes abordaran



A través de la capacitación y el acompañamiento, se promovió la transformación de los manuales de convivencia en herramientas activas de participación y aprendizaje. Este cambio de enfoque permitió que los manuales dejaran de ser vistos como documentos punitivos y se transformaran en guías para la construcción de una cultura de paz y respeto en el entorno escolar.

La actualización de los manuales también permitió reforzar el papel de los padres de familia en el proceso educativo, fomentando su cooperación en la convivencia escolar. Al involucrar a los padres en el proceso de actualización, se generó un sentido de corresponsabilidad en la creación de un ambiente escolar positivo, lo cual es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

El proyecto facilitó la implementación de estrategias efectivas para el mejoramiento de la convivencia escolar, mediante la inclusión de rutas de atención y protocolos de actuación en los manuales. Esto asegura que tanto estudiantes como docentes y directivos conozcan los procedimientos a seguir ante situaciones de conflicto, promoviendo una gestión más organizada y justa de los problemas de convivencia en las instituciones.

Finalmente, el fortalecimiento de la convivencia escolar, a través de la actualización de los manuales, contribuyó a la formación de estudiantes más conscientes y responsables, preparados para participar activamente en una sociedad democrática. Este proyecto resalta la importancia de los manuales de convivencia no solo como instrumentos de regulación, sino como recursos educativos que promueven valores ciudadanos y preparan a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades.

BIBLIOGRAFÍA.

Ariza, M. (2018). La pedagogía como herramienta para la convivencia escolar. *Revista Educación y Sociedad*, 25(3), 123-140.

Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013*. Bogotá, Colombia.

Corte Constitucional. (2015). Sentencia T-478/15. Protección a la diversidad y no discriminación en manuales de convivencia escolar.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guía 49: Lineamientos de convivencia escolar y formación para la ciudadanía*.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tobón, S. (2004). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2013). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. UNAD. (2024). *Convocatoria 13 UNAD - 2024 de semilleros de investigación*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press