

EducaT:

Educación virtual, Innovación y Tecnologías

Revista de la Escuela de
Ciencias de la Educación



EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación

Volumen 7 Número 1 (Enero – Junio de 2026)

ISSN 2745-2115
e-ISSN 2745-2107



Indexada en:





NEUROCIENCIA

EL CEREBRO Y EL CONOCIMIENTO

FILOSOFÍA

NEUROLOGÍA

EL A

FI

CUERPO DIRECTIVO

Dr. JAIME LEAL AFANADOR
Rector

Dra. CONSTANZA ABADÍA GARCÍA
Vicerrectora Académica
y de Investigación

Dr. ÉDGAR GUILLERMO RODRÍGUEZ DÍAZ
Vicerrector de Servicios a Aspirantes,
Estudiantes y Egresados

Dr. LEONARDO YUNDA PERLAZA
Vicerrector de Medios y
Mediaciones Pedagógicas

Dr. LEONARDO EVEMELETH SÁNCHEZ TORRES
Vicerrector de Relaciones
Intersistémicas e Internacionales

Dra. JULIA ALBA ÁNGEL OSORIO
Vicerrectora de Inclusión Social
para el Desarrollo Regional y la Proyección
Comunitaria

Dra. CLARA E. PEDRAZA GOYENECHÉ
Decana
Escuela de Ciencias de la Educación

Dr. JUAN S. CHIRIVÍ SALOMÓN
Líder Nacional
Sistema de Gestión de la Investigación

COMITÉ CIENTÍFICO

JAIME LEAL AFANADOR, Ed.D.
Presidente
Asociación Iberoamericana de Educación
Superior a Distancia, AIESAD, Colombia

JOSÉ LEONARDO VALENCIA MOLANO, PhD
Rector
Fundación Universitaria del Área Andina,
Colombia

LORENZO GARCÍA ARETIO, PhD
Catedrático Emérito
Universidad Nacional de Educación
a Distancia, UNED, España

ROBERTO IVÁN ESCALANTE, PhD
Secretario General
Unión de Universidades de América Latina y el
Caribe, UDUAL, México

VÍCTOR PANDO BELTRÁN, PhD
Director General
Instituto de Educación Superior Tecnológico
Público Manuel Núñez Butrón de Juliaca. IESTP,
Perú

JULIO CABERO ALMENARA, PhD
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla, España

CELIA PAOLA SARANGO-LAPO, PhD
Coordinadora
Departamento de Tecnologías para la Educación
Docente Investigadora
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

COMITÉ EDITORIAL

MARÍA ELENA CHAN NÚÑEZ, PhD
Jefe de Unidad de Programas Estratégicos
Sistema de Universidad Virtual Universidad de
Guadalajara, UDG, México

MIGUEL BAZDRESCH PARADA, PhD
Coordinador de Innovación y Experimentación
Académica, ITESO, Universidad Jesuita de
Guadalajara, México

ARIEL ADOLFO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, PhD
Decano Facultad de Estudios a Distancia
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
Colombia

LESLEY NARVÁEZ ENRÍQUEZ, MSc
Directora Ejecutiva
Asociación Colombiana de Instituciones de
Educación Superior con Programas a Distancia,
ACESAD, Colombia

LETICIA MACHADO, PhD
Coordinadora
Unidade de Inclusão Digital de Idosos (UNIDI)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul no
Brasil, UFRGS, Brasil

ANDREA BASANTES ANDRADE, PhD
Coordinadora Maestría en Tecnología e
Innovación Educativa Universidad Técnica
del Norte, Ecuador

BETHZAIDA BEATRIZ AFRICANO GELVES, PhD
Coordinadora de la Comunidad de Aprendizaje
"Gestión y Socialización del Conocimiento", Unidad
Territorial Mérida. Fundación para el Desarrollo de la
Ciencia y la Tecnología (FUNDACITÉ) Venezuela

CARLOS A. GAVIRIA-MENDOZA, PhD
Docente Tiempo Completo
Miembro del Grupo de Investigación Modelos de
Simulación ICDIST
Programa de Ingeniería Civil a Distancia
Facultad de Estudios a Distancia
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

MARLON MIKE TORO-ALVAREZ, T.C., PhD
Director de Conocimiento y Tecnologías Avanzadas
Centro para la Ciberseguridad e
Investigación del Ciberdelito
Southern Illinois University, USA

EQUIPO EDITORIAL

EDITORA (E)
LUISA MARÍA SANABRIA ARDILA
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

CORRECTOR DE ESTILO
Armando Robledo
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

DISEÑO DE LA PORTADA
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

IMPRESIÓN
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA, SUSCRIPCIONES Y CANJE

Revista EducaT: Educación virtual,
Innovación y Tecnologías
Escuela de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23 Bogotá, Colombia
Teléfonos: (571) 3443700 ext. 1423
e-mail: revistaeducat@unad.edu.co

La revista puede consultarse en su versión
electrónica en [https://hemeroteca.unad.edu.co/
index.php/educat/issue/view/624](https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/issue/view/624)



Imágenes tomadas de Shutterstock, Freepik, Pexels,
Unsplash y Pixabay; todos los créditos corresponden
a sus respectivos autores.



CONTENIDO

Revista EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías Vol. 7 No. 1. 2026

9	EDITORIAL Grupo editorial revista educat
15	Perspectivas discursivas respecto al uso de dispositivos móviles en colegios. Una aproximación desde el contexto colombiano José Eliécer Muñoz Pérez
29	Evaluación Formativa: análisis en seis instituciones de Colombia Jocsan Jiménez y José Varela
41	Vocación e identidad docente en la educación a distancia José Luis Sedan Cadena
49	Ambientes Lúdicos Contemporáneos: Un Análisis Documental sobre su Impacto en el Desarrollo y Aprendizaje Karen Melissa Gómez Acosta y Ivan Alirio Martínez Triana
61	Un análisis de la Cátedra de paz de la Universidad del Atlántico Sara Alarcón Consuegra, Gisell De Moya Escalante y Rafael Ruiz Vergara
77	Transformación digital e internacionalización universitaria Heidy Yelní Díaz Oviedo y Daniel Arturo Romero León
89	Lenguaje docente 2.0: transformaciones en la jerga pedagógica derivadas de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza Walter Leonardo Martínez Ruiz y Zully Alejandra Cubides Guzmán
99	Educación territorial desde la Cátedra Orlando Fals Borda Lisbeth Pérez Padilla, Christopher Vasquez y Bryan Albus Beltran
111	Neuroeducación y neuropedagogía: aportes teóricos para el diseño de estrategias de enseñanza en la infancia Diana Catherine Cely Atuesta, Viviana Solbey Díaz López y Sandra Marcela Villadiego Salas
121	El proceso evaluativo en la modalidad de jóvenes y adultos en Venezuela bajo los requerimientos curriculares vigentes Ana Yelena Juárez Pineda y Carlos Leonardo Quintero Meza
131	Política y gestión editorial
151	Instrucciones para autores
163	Formatos de presentación de artículos

CONTENT

EducaT Magazine: Virtual Education, Innovation and Technologies Vol. 7 No. 1. 2026

9	EDITORIAL Grupo editorial revista educat
15	Discursive Perspectives on the Use of Mobile Devices in Schools: An Approach from the Colombian Context José Eliécer Muñoz Pérez
29	Formative Evaluation: Analysis in Six Colombian Institutions Jocsan Jiménez y José Varela
41	Vocation and teaching identity in distance education José Luis Sedan Cadena
49	Contemporary Playful Environments: A Documentary Analysis of Their Impact on Development and Learning Karen Melissa Gómez Acosta y Ivan Alirio Martínez Triana
61	An analysis of the peace studies program at the University of Atlántico Sara Alarcón Consuegra, Gisell De Moya Escalante y Rafael Ruiz Vergara
77	Digital Transformation and University Internationalization Heidy Yelní Díaz Oviedo y Daniel Arturo Romero León
89	Teaching language 2.0: changes in pedagogical jargon resulting from the technological mediation of teaching processes Walter Leonardo Martínez Ruiz y Zully Alejandra Cubides Guzmán
99	Territorial Education through the Orlando Fals Borda Chair Lisbeth Pérez Padilla, Christopher Vasquez y Bryan Albus Beltran
111	Neuroeducation And Neuropedagogy: Theoretical Contributions To The Design Of Teaching Strategies In Childhood Diana Catherine Cely Atuesta, Viviana Solbey Díaz López y Sandra Marcela Villadiego Salas
121	The assessment process in the youth and adult education sector in Venezuela under current curricular requirements Ana Yelena Juárez Pineda y Carlos Leonardo Quintero Meza
131	Editorial Policy and Managment
151	Authors instructions
163	Article submission formats

CONTEÚDO

Revista EducaT: Educação virtual, Inovação e Tecnologias Vol. 7 No. 1. 2026

9	EDITORIAL Grupo editorial revista educat
15	Perspectivas discursivas sobre o uso de dispositivos móveis nas escolas. Uma abordagem a partir do contexto colombiano. José Eliécer Muñoz Pérez
29	Avaliação Formativa: análise em seis instituições da Colômbia Jocsan Jiménez y José Varela
41	Vocação e identidade docente no ensino a distância José Luis Sedan Cadena
49	Ambientes Lúdicos Contemporâneos: Uma Análise Documental sobre o seu Impacto no Desenvolvimento e na Aprendizagem Karen Melissa Gómez Acosta y Ivan Alirio Martínez Triana
61	Uma análise da Cátedra de Paz da Universidade do Atlântico Sara Alarcón Consuegra, Gisell De Moya Escalante y Rafael Ruiz Vergara
77	Transformação digital & Internacionalização universitária Heidy Yelní Díaz Oviedo y Daniel Arturo Romero León
89	Linguagem docente 2.0: transformações na gíria pedagógica derivadas da mediação tecnológica dos processos de ensino Walter Leonardo Martínez Ruiz y Zully Alejandra Cubides Guzmán
99	Educação territorial a partir da Cátedra Orlando Fals Borda Lisbeth Pérez Padilla, Christopher Vasquez y Bryan Albus Beltran
111	Neuroeducação e neuropedagogia: contribuições teóricas para o design de estratégias de ensino na infância Diana Catherine Cely Atuesta, Viviana Solbey Díaz López y Sandra Marcela Villadiego Salas
121	O processo de avaliação na modalidade de jovens e adultos na Venezuela, de acordo com os requisitos curriculares em vigor Ana Yelena Juárez Pineda y Carlos Leonardo Quintero Meza
131	Política y gestión editorial
151	Instruções para autores
163	Formatos de submissão de artigos

Entre la innovación y la transformación: nuevos diálogos para la educación contemporánea

“La reflexión científica modifica el objeto de conocimiento (no lo real), reestructurándolo en sus múltiples relaciones según las reglas del método científico”
Rafael Flórez Ochoa.

La revista *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías* presenta a sus lectores el **Volumen 7, Número 1**, una nueva edición que reúne diez contribuciones académicas orientadas a comprender, desde diferentes perspectivas, los desafíos, transformaciones y posibilidades que atraviesan la educación contemporánea. Este número integra artículos de investigación, reflexión y revisión, configurando un espacio de diálogo entre diversas aproximaciones a los procesos educativos y a las realidades en las que estos se desarrollan.

Los trabajos que conforman esta edición permiten reconocer que hablar de educación en el contexto actual implica considerar múltiples dimensiones: las prácticas pedagógicas, la formación y la identidad docente, las tecnologías, los territorios, la convivencia, el desarrollo humano y las nuevas formas de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el presente número propone una mirada amplia sobre la educación, en la que la innovación no se limita a la incorporación de herramientas tecnológicas, sino que se relaciona también con la capacidad de transformar prácticas, generar nuevas preguntas y responder de manera pertinente a las necesidades de los contextos educativos.

Uno de los ejes que atraviesa esta edición corresponde a las **transformaciones de las prácticas pedagógicas y de la labor docente**. En este ámbito se encuentra el trabajo sobre *Evaluación Formativa: Análisis en Seis Instituciones de Colombia*, que aproxima al lector a la evaluación desde una perspectiva situada en diferentes instituciones educativas. A este diálogo se suma la reflexión sobre la *Vocación e identidad docente en la educación a distancia*, que permite dirigir la mirada hacia la dimensión profesional y humana del ejercicio docente en escenarios mediados por esta modalidad educativa.

De igual manera, la edición incorpora una reflexión sobre los *Entornos Lúdicos Contemporáneos*, centrada en su impacto en el desarrollo y el aprendizaje, así como un estudio relacionado con *Lenguaje docente 2.0: transformaciones en la jerga pedagógica derivadas de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza* aborda las transformaciones de la jerga pedagógica derivadas de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. Estos aportes permiten reconocer que las transformaciones educativas también se expresan en las formas de enseñar, comunicar, interactuar y construir relaciones pedagógicas.

Un segundo eje se relaciona con la **tecnología, la transformación institucional y la internacionalización de la educación superior**. El artículo *Transformación digital e internacionalización universitaria* sitúa estas dos dimensiones en un mismo escenario de análisis, mientras que las reflexiones sobre la educación a distancia y la mediación tecnológica amplían la comprensión de las posibilidades que ofrecen los entornos contemporáneos para fortalecer los procesos formativos. Así, la tecnología aparece no únicamente como recurso, sino como un elemento que interviene en las dinámicas institucionales, comunicativas y pedagógicas de la educación.

La presente edición también reconoce la importancia de una **educación vinculada con los territorios, la construcción de ciudadanía y el desarrollo humano**. En este sentido, *Un análisis de la Cátedra de paz de la Universidad del Atlántico* incorpora al número una perspectiva relacionada con la formación para la paz, mientras que *Educación territorial desde la Cátedra Orlando Fals Borda* sitúa la educación en diálogo con el territorio y con las perspectivas que emergen de este. Ambos trabajos contribuyen a ampliar la discusión educativa hacia escenarios donde aprender y enseñar también significa comprender las realidades sociales y culturales que rodean a las comunidades.

A esta perspectiva se suman los aportes de *Neuroeducación y Neuropedagogía: aportes teóricos para el diseño de estrategias de enseñanza en la infancia*, que ofrece una revisión orientada a los fundamentos teóricos para la construcción de estrategias de enseñanza, y *El proceso evaluativo en la modalidad de jóvenes y adultos en Venezuela bajo los requerimientos curriculares vigentes*, que aborda la evaluación en un contexto educativo específico. Con ello, el número incorpora tanto la reflexión sobre los procesos de aprendizaje en la infancia como la atención a las particularidades de otras poblaciones y modalidades educativas.

En conjunto, los diez trabajos que integran este volumen permiten apreciar la **diversidad de problemas, enfoques y contextos que actualmente interpelan a la educación**. Investigación, reflexión y revisión se encuentran en esta edición para ofrecer al lector diferentes posibilidades de aproximación al conocimiento educativo. La pluralidad temática constituye, precisamente, una de las fortalezas de este número, pues permite establecer conexiones entre dimensiones que, aunque pueden abordarse de manera independiente, convergen en una preocupación común: contribuir a la comprensión y transformación de los procesos educativos.

Desde *EducaT*, reafirmamos nuestro compromiso con la divulgación y circulación del conocimiento académico, promoviendo espacios para el encuentro entre investigación, reflexión y práctica educativa. Cada nueva edición representa no solo la publicación de resultados y aportes académicos, sino también una oportunidad para fortalecer las conversaciones que la educación necesita mantener frente a los cambios sociales, culturales, tecnológicos e institucionales de nuestro tiempo.

Invitamos a nuestros lectores, investigadores, docentes, estudiantes y demás integrantes de la comunidad académica a recorrer este nuevo número con una mirada abierta al diálogo y a la construcción colectiva del conocimiento. Esperamos que las contribuciones aquí reunidas susciten nuevas preguntas, debates y posibilidades de investigación, y que encuentren en sus lectores un espacio para continuar ampliando las fronteras de la educación, la innovación y las tecnologías.

Luisa María Sanabria Ardila
Editora

EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías
Escuela de Ciencias de la Educación – UNAD

Between Innovation and Transformation: New Dialogues for Contemporary Education

“Scientific reflection modifies the object of knowledge (not the real), restructuring it in its multiple relations according to the rules of the scientific method”

Rafael Flórez Ochoa.

The journal *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías* presents to its readers **Volume 7, Issue 1**, a new edition that brings together ten academic contributions aimed at understanding, from different perspectives, the challenges, transformations and possibilities that run through contemporary education. This issue comprises research, reflection and review articles, shaping a space for dialogue among diverse approaches to educational processes and to the realities in which these unfold.

The works that make up this edition make it possible to recognize that speaking of education in the current context entails considering multiple dimensions: pedagogical practices, teacher training and identity, technologies, territories, coexistence, human development and new ways of understanding teaching and learning processes. In this sense, the present issue proposes a broad view of education, one in which innovation is not limited to the incorporation of technological tools, but is also related to the capacity to transform practices, generate new questions and respond appropriately to the needs of educational contexts.

One of the axes running through this edition corresponds to the **transformations of pedagogical practices and of teaching work**. Within this field is the study on *Formative Assessment: Analysis in Six Institutions in Colombia*, which introduces the reader to assessment from a perspective situated in different educational institutions. Joining this dialogue is the reflection on *Teaching vocation and identity in distance education*, which directs attention to the professional and human dimension of teaching practice in settings mediated by this educational modality.

Likewise, the edition incorporates a reflection on *Contemporary Playful Environments*, centered on their impact on development and learning, as well as a study related to *Teacher language 2.0: transformations in pedagogical jargon derived from the technological mediation of teaching processes*, which addresses the transformations of pedagogical jargon derived from the technological mediation of teaching processes. These contributions make it possible to recognize that educational transformations are also expressed in the ways of teaching, communicating, interacting and building pedagogical relationships.

A second axis relates to **technology, institutional transformation and the internationalization of higher education**. The article *Digital transformation and university internationalization* places these two dimensions within a single field of analysis, while the reflections on distance education and technological mediation broaden the understanding of the possibilities that contemporary environments offer for strengthening formative processes. Technology thus appears not only as a resource, but as an element that intervenes in the institutional, communicative and pedagogical dynamics of education.

The present edition also recognizes the importance of an **education linked to territories, the construction of citizenship and human development**. In this sense, *An analysis of the Peace Chair of the Universidad del Atlántico* brings to the issue a perspective related to education for peace, while *Territorial education from the Orlando Fals Borda Chair* places education in dialogue with the territory and with the perspectives that emerge from it. Both works help to broaden the educational discussion toward settings where learning and teaching also mean understanding the social and cultural realities that surround communities.

Added to this perspective are the contributions of *Neuroeducation and Neuropedagogy: theoretical contributions for the design of teaching strategies in childhood*, which offers a review oriented toward the theoretical foundations for the construction of teaching strategies, and *The evaluation process in the youth and adult modality in Venezuela under current curricular requirements*, which addresses assessment in a specific educational context. The issue thus incorporates both the reflection on learning processes in childhood and the attention to the particularities of other populations and educational modalities.

Taken together, the ten works that make up this volume make it possible to appreciate the **diversity of problems, approaches and contexts that currently challenge education**. Research, reflection and review come together in this edition to offer the reader different possibilities for approaching educational knowledge. Thematic plurality constitutes, precisely, one of the strengths of this issue, since it makes it possible to establish connections between dimensions that, although they may be addressed independently, converge in a common concern: contributing to the understanding and transformation of educational processes.

At *EducaT*, we reaffirm our commitment to the dissemination and circulation of academic knowledge, promoting spaces for the encounter between research, reflection and educational practice. Each new edition represents not only the publication of academic results and contributions, but also an opportunity to strengthen the conversations that education needs to sustain in the face of the social, cultural, technological and institutional changes of our time.

We invite our readers, researchers, teachers, students and other members of the academic community to explore this new issue with an outlook open to dialogue and to the collective construction of knowledge. We hope that the contributions gathered here will give rise to new questions, debates and research possibilities, and that they will find in their readers a space to continue expanding the frontiers of education, innovation and technologies.

Luisa María Sanabria Ardila
Editor

EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías
School of Educational Sciences – UNAD

Entre a inovação e a transformação: novos diálogos para a educação contemporânea

“A reflexão científica modifica o objeto de conhecimento (não o real), reestruturando-o em suas múltiplas relações segundo as regras do método científico”

Rafael Flórez Ochoa.

A revista *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías* apresenta a seus leitores o **Volume 7, Número 1**, uma nova edição que reúne dez contribuições acadêmicas voltadas a compreender, a partir de diferentes perspectivas, os desafios, as transformações e as possibilidades que atravessam a educação contemporânea. Este número integra artigos de pesquisa, de reflexão e de revisão, configurando um espaço de diálogo entre diversas aproximações aos processos educativos e às realidades nas quais estes se desenvolvem.

Os trabalhos que compõem esta edição permitem reconhecer que falar de educação no contexto atual implica considerar múltiplas dimensões: as práticas pedagógicas, a formação e a identidade docente, as tecnologias, os territórios, a convivência, o desenvolvimento humano e as novas formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o presente número propõe um olhar amplo sobre a educação, no qual a inovação não se limita à incorporação de ferramentas tecnológicas, mas se relaciona também com a capacidade de transformar práticas, gerar novas perguntas e responder de maneira pertinente às necessidades dos contextos educacionais.

Um dos eixos que atravessa esta edição corresponde às **transformações das práticas pedagógicas e do trabalho docente**. Nesse âmbito encontra-se o trabalho sobre *Avaliação Formativa: Análise em Seis Instituições da Colômbia*, que aproxima o leitor da avaliação a partir de uma perspectiva situada em diferentes instituições de ensino. A esse diálogo soma-se a reflexão sobre a *Vocação e identidade docente na educação a distância*, que permite dirigir o olhar para a dimensão profissional e humana do exercício docente em cenários mediados por essa modalidade educativa.

Da mesma forma, a edição incorpora uma reflexão sobre os *Ambientes Lúdicos Contemporâneos*, centrada em seu impacto no desenvolvimento e na aprendizagem, assim como um estudo relacionado a *Linguagem docente 2.0: transformações no jargão pedagógico decorrentes da mediação tecnológica dos processos de ensino*, que aborda as transformações do jargão pedagógico decorrentes da mediação tecnológica dos processos de ensino. Essas contribuições permitem reconhecer que as transformações educacionais também se expressam nas formas de ensinar, comunicar, interagir e construir relações pedagógicas.

Um segundo eixo relaciona-se com a **tecnologia, a transformação institucional e a internacionalização do ensino superior**. O artigo *Transformação digital e internacionalização universitária* situa essas duas dimensões em um mesmo cenário de análise, enquanto as reflexões sobre a educação a distância e a mediação tecnológica ampliam a compreensão das possibilidades que os ambientes contemporâneos oferecem para fortalecer os processos formativos. Assim, a tecnologia aparece não apenas como recurso, mas como um elemento que intervm nas dinâmicas institucionais, comunicativas e pedagógicas da educação.

A presente edição também reconhece a importância de uma **educação vinculada aos territórios, à construção de cidadania e ao desenvolvimento humano**. Nesse sentido, *Uma análise da Cátedra de Paz da Universidad del Atlántico* incorpora ao número uma perspectiva relacionada à formação para a paz, enquanto *Educación territorial a partir da Cátedra Orlando Fals Borda* situa a educação em diálogo com o território e com as perspectivas que dele emergem. Ambos os trabalhos contribuem para ampliar a discussão educacional em direção a cenários nos quais aprender e ensinar também significa compreender as realidades sociais e culturais que cercam as comunidades.

A essa perspectiva somam-se as contribuições de *Neuroeducación e Neuropedagogia: contribuições teóricas para a elaboração de estratégias de ensino na infância*, que oferece uma revisão orientada aos fundamentos teóricos para a construção de estratégias de ensino, e *O processo avaliativo na modalidade de jovens e adultos na Venezuela sob os requisitos curriculares vigentes*, que aborda a avaliação em um contexto educacional específico. Com isso, o número incorpora tanto a reflexão sobre os processos de aprendizagem na infância quanto a atenção às particularidades de outras populações e modalidades educacionais.

Em conjunto, os dez trabalhos que integram este volume permitem apreciar a **diversidade de problemas, enfoques e contextos que atualmente interpelam a educação**. Pesquisa, reflexão e revisão encontram-se nesta edição para oferecer ao leitor diferentes possibilidades de aproximação ao conhecimento educacional. A pluralidade temática constitui, precisamente, um dos pontos fortes deste número, pois permite estabelecer conexões entre dimensões que, embora possam ser abordadas de maneira independente, convergem em uma preocupação comum: contribuir para a compreensão e a transformação dos processos educativos.

Na *EducaT*, reafirmamos nosso compromisso com a divulgação e a circulação do conhecimento acadêmico, promovendo espaços para o encontro entre pesquisa, reflexão e prática educativa. Cada nova edição representa não apenas a publicação de resultados e contribuições acadêmicas, mas também uma oportunidade para fortalecer as conversas que a educação precisa manter diante das mudanças sociais, culturais, tecnológicas e institucionais de nosso tempo.

Convidamos nossos leitores, pesquisadores, docentes, estudantes e demais integrantes da comunidade acadêmica a percorrer este novo número com um olhar aberto ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento. Esperamos que as contribuições aqui reunidas suscitem novas perguntas, debates e possibilidades de pesquisa, e que encontrem em seus leitores um espaço para continuar ampliando as fronteiras da educação, da inovação e das tecnologias.

Luisa María Sanabria Ardila
Editora

EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías
Escola de Ciências da Educação – UNAD

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia
UNAD

Watch it again

VIRTUAL REALITY

HOUSE OF
SILENCE

THE INSPECTOR

Perspectivas discursivas respecto al uso de dispositivos móviles en colegios. Una aproximación desde el contexto colombiano

*Discursive Perspectives on the Use of Mobile Devices in Schools:
An Approach from the Colombian Context.*

*Perspectivas discursivas sobre o uso de dispositivos móveis nas
escolas. Uma abordagem a partir do contexto colombiano.*

Revisado 01 de marzo 2026 Aprobado: 10 de junio 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.10690>

José Eliécer Muñoz Pérez Universidad Nacional Abierta y a Distancia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9466-8870>. Correo electrónico: jose421@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación de revisión integradora tiene como objetivo: identificar las perspectivas discursivas en torno a los dispositivos móviles y su impacto en contextos de educación básica y media en el contexto educativo colombiano. Se plantea un estudio cualitativo de corte integrador y alcance exploratorio, que identifica enfoques teóricos y conceptuales presentados en siete estudios que cumplen criterios de inclusión como: ventana de publicación 2020-2025; contexto educativo colombiano; población estudiantil de básica y media; categorías de dispositivos móviles y educación. De exclusión: estudios previos al 2020; estudios internacionales; población diferente al objeto de estudio. Se identificaron hallazgos de acuerdo con la matriz de análisis categorial y triangulación de información, relacionados a las categorías de: riesgos y usos desmedidos, brechas generacionales respecto al desarrollo de competencias digitales entre cuidadores (docente y familia) y autonomía percibida por los estudiantes, rol de los cuidadores en el desarrollo de reglas y controles parentales, usos pedagógicos y potencial de la escuela de acuerdo con los fines pedagógicos delegados al docente, la capacidad y retos de las instituciones para vincular los mismos a sus procesos.

ABSTRACT

This integrative review aims to identify the discursive perspectives surrounding mobile devices and their impact within the context of primary and secondary education in Colombia. This study adopts a qualitative, integrative approach with an exploratory scope, identifying the theoretical and conceptual frameworks presented in seven studies that meet the following inclusion criteria: publication window between 2020 and 2025, Colombian educational context, primary and secondary school student population, and specific thematic focus on mobile devices and education. Exclusion criteria included studies published prior to 2020, international research, and populations outside the scope of the study. Findings were identified using a categorical analysis matrix and data triangulation, revolving around the following categories: risks and excessive usage, generational gaps in digital competency development between caregivers (teachers and families) and student-perceived autonomy, the role of caregivers in establishing rules and parental controls, pedagogical uses and the school's potential regarding the educational goals delegated to teachers, and the capacity and challenges of institutions in integrating these devices into their processes.

RESUMO

Esta investigação de revisão integradora tem como objetivo: identificar as perspectivas discursivas em torno dos dispositivos móveis e o seu impacto nos contextos de educação básica e secundária no contexto educativo colombiano. Propõe-se um estudo qualitativo de caráter integrador e alcance exploratório, que identifica enfoques teóricos e conceptuais apresentados em sete estudos que cumprem critérios de inclusão, como: período de publicação 2020-2025; contexto educativo colombiano; população estudiantil de básica e secundária; categorias de dispositivos móveis e educação. Critérios de exclusão: estudos anteriores a 2020; estudos internacionais; população diferente do objeto de estudo. Foram identificados resultados de acordo com a matriz de análise categorial e triangulação de informação, relacionados com as categorias de: riscos e usos excessivos, lacunas geracionais relativamente ao desenvolvimento de competências digitais entre cuidadores (docente e família) e à autonomia percebida pelos estudantes, papel dos cuidadores no desenvolvimento de regras e controles parentais, usos pedagógicos e potencial da escola de acordo com os fins pedagógicos delegados ao docente, a capacidade e desafios das instituições para integrar os mesmos nos seus processos.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje, dispositivos móviles, rol docente, competencias digitales, usos pedagógicos.

KEYWORDS:

Learning, mobile devices, teaching role, digital competencies, pedagogical uses.

PALAVRAS-CHAVE:

aprendizagem, dispositivos móveis, papel do docente, competências digitais, usos pedagógicos.

INTRODUCCIÓN

La pregunta por el impacto de los dispositivos móviles en los procesos de aprendizaje y en las relaciones dentro del ambiente escolar, especialmente en los centros educativos de básica secundaria, es un tema que cada día gana mayor relevancia en el ámbito académico, puesto que diversos puntos de opinión, estudios e informes de ONG así lo han evidenciado. Estos puntos de vista han planteado debates en algunos países que han asumido posturas radicales, desde la prohibición hasta enfoques flexibles o de regulación. Informes como el de la UNESCO (2024) y estudios como los de Haidt (2024), Guevara-Robles et al. (2025), Di Napoli e Iglesias (2021) y Calderón Loeza y Sánchez (2021) plantean cuestiones relevantes que invitan a prestar mayor atención al tema dentro de los escenarios educativos en diferentes contextos.

En Colombia, la reflexión no ha sido ajena y ha adoptado posturas que van desde la prohibición hasta la regulación o la implementación de medidas pedagógicas asumidas por iniciativa propia por algunos centros educativos del país. Frente a este panorama, el presente estudio tiene como objetivo identificar, desde un estudio cualitativo integrador, las perspectivas discursivas planteadas en la producción científica colombiana respecto al uso de dispositivos móviles en ambientes escolares de educación básica y media, con el fin de determinar las categorías emergentes de la revisión.

La necesidad de este estudio parte de encontrar un criterio de objetividad y fundamentación para las decisiones que se han tomado o se pretenden tomar frente al tema. La literatura disponible se ha desarrollado en contextos distintos, con marcos normativos y poblaciones estudiantiles diversas; por ello, sus respuestas, sugerencias o iniciativas responden a realidades particulares y no necesariamente a la situación colombiana. En este escenario se configuran posturas políticas, educativas y subjetivas que se expresan a través de discursos basados en imaginarios sobre el uso de estos dispositivos.

En Colombia, parte de los estudios han girado en torno al impacto que tiene el uso de dispositivos móviles en categorías como lo académico (Calderón Loeza y Sánchez Escobedo, 2021), (Romero, 2018), (Parra Moreno et al., 2025), (Rodríguez et al., 2020), (Pascuas-Rengifo et al., 2020) lo convivencial (Luna Martínez y Lozano Ardila, 2024), (Carrillo y Reales, 2020), o lo socioemocional (Guzman y Gelvez, 2023), (Chaux Real y Rentería Vera, 2025), (Hasleydy et al., 2025) sin que hayan indicios de correlación entre las mismas o una articulación categorial que permita entender la discusión desde una perspectiva integral.

Así pues, el rastreo planteado busca demostrar el alcance de los estudios realizados en torno al tema, a fin de identificar categorías de análisis adaptadas a la población estudiantil colombiana, con sus particularidades y características, estableciendo en un primer momento una suerte de estado del arte a partir de categorías emergentes y que devienen en lo que el estudio plantea como perspectivas discursivas que, siguiendo a (Foucault, 2010) son las proporciones, discusiones o ideas aceptadas sobre objetos de conocimiento en un momento dado y que se configuran en la episteme sobre el cual se diseña la discusión posterior.

MÉTODOS

Para el presente estudio se recurre a un enfoque cualitativo de alcance exploratorio. Como fuente de análisis se emplean el rastreo bibliográfico y el análisis categorial de artículos, informes y tesis publicadas en bases de datos como Scopus, Google Académico, SciELO y Redalyc. Sobre este corpus se aplica la técnica de revisión integradora de la información, que, a juicio de Crossetti (2012),

Sintetiza resultados de pesquisas anteriores, o sea, ya realizadas y muestra sobre todo las conclusiones del corpus de la literatura sobre un fenómeno específico, abarca pues, todos los estudios relacionados a la cuestión guía que orienta la búsqueda de esta literatura. Los datos resumidos y comparados permiten que se obtengan conclusiones generales sobre el problema de investigación. Sigue un proceso de análisis sistemático y sumariado de la literatura, lo que sí es bien conducido califica sus resultados lo que posibilita identificar las lagunas del conocimiento con relación al fenómeno en estudio, identificar la necesidad de futuras investigaciones, revelar cuestiones centrales del área en enfoque, identificar marcos conceptuales o teóricos, mostrar el estado del arte de la producción científica resultante de investigaciones sobre un determinado tema. (p.10)

Tabla 1.*Relación de criterios de búsqueda*

BASE DE DATOS	PALABRAS APLICADAS	DELIMITADORES
Scopus	(Dispositivos móviles) – (Celulares)-(Colegios) y (Colombia) (Educación básica y media)	Ventana de análisis: 2020-2025 Idioma: español Artículos fruto de investigación.
Scielo	(Dispositivos móviles) – (Celulares)-(Colegios) y (Colombia) (Educación básica y media)	Ventana de análisis: 2020-2025 Idioma: español Artículos fruto de investigación.
Redalyc	(Dispositivos móviles) – (Celulares)-(Colegios) (educación) y (Colombia) (Educación básica y media)	Ventana de análisis: 2020-2025 Idioma: español Artículos fruto de investigación.
Google académico	(Dispositivos móviles) – (Celulares)-(Colegios) (educación) y (Colombia) (Educación básica y media)	Ventana de análisis: 2020-2025 Idioma: español Artículos fruto de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Por ello, para el presente estudio, este proceso resulta fundamental, ya que permite abordar diversos aportes generados sobre el objeto de estudio y garantizar que la información recolectada reciba un tratamiento riguroso, con criterios de validez acordes con los fines de la investigación.

Para el tratamiento de la información se construye una matriz de análisis de la producción académica la cual tiene como criterios:

Criterios de inclusión

Años de publicación posteriores a 2020, periodo en el cual, por las modalidades educativas implementadas, se incentivó el uso de dispositivos en las aulas.

Población objeto de estudio: estudiantes de educación básica y media.

1. Ámbito educativo, puesto que diversos estudios toman como objeto de análisis población etaria sin necesariamente correlacionarlos a ambientes educativos.
2. Estudios cualitativos cuyos hallazgos se enfoquen en describir el fenómeno objeto de análisis en la población.
3. Estudios desarrollados en contexto colombiano.
4. Estudios de libre acceso.

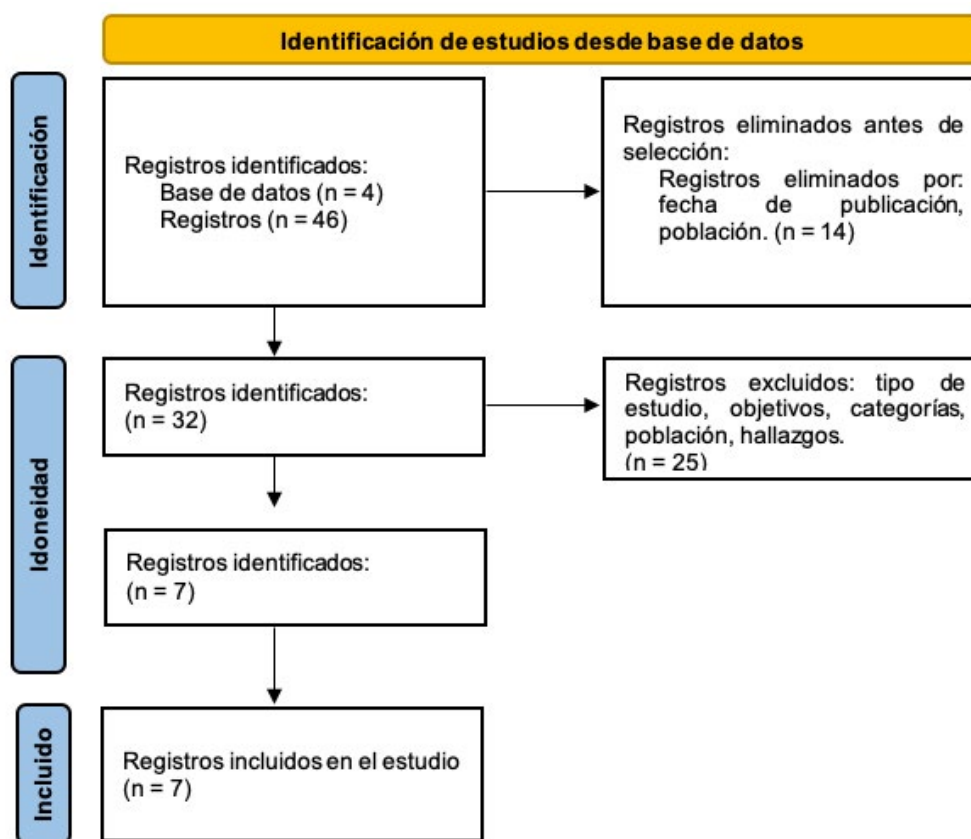
Textos publicados en inglés o español.

Criterios de exclusión

1. Estudios realizados fuera del contexto colombiano.
2. Población universitaria o adulta.
3. Estudios con enfoque diferente al educativo.
4. Estudios con rangos de tiempo diferentes a la ventana de estudio.

De alrededor de treinta artículos categorizados como idóneos para ser incluidos en el estudio, de acuerdo con el diagrama PRISMA, el proceso se desarrolló con siete trabajos que cumplieran las características descritas para el tratamiento de la información. Se aclara que, aunque sobre el tema existe abundante literatura internacional, la producción académica en el contexto colombiano aún es escasa.

Figura 1.
Diagrama PRISMA.



Fuente: Elaboración propia.

A los trabajos seleccionados se aplica el proceso de análisis en tres etapas: primera. Codificación inductiva establecida a partir de análisis y codificación de contenido, identificando los objetivos planteados por el trabajo para esbozar posibles relaciones entre los fines y los métodos utilizados y categorías de análisis, segundo. Triangulación. se procede al análisis de los diseños metodológicos, que como lo plantea (Herrera Rodríguez et al., 2015)

Asume la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto, es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, desde sus estructuras conceptuales previas, como los hallazgos que surgen de la propia investigación, que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica. (p.122)

De los cuales se pretendió determinar convergencias y divergencias en los resultados y análisis de la información, respecto a las categorías de análisis tales como dispositivos móviles y su uso dentro de los ambientes escolares. Tercero. Identificar aspectos que los relacionen o factores que de igual forma planteen diferencias entre los mismos, las cuales están determinadas por los instrumentos utilizados para la recolección de la información, por el mismo proceso de tratamiento de la información y por la relación de estos con el constructo epistemológico fundamentado y que para efectos del estudio fueron codificados.

Así pues, los trabajos abordados (Arteaga Palomo y Hernández Correa, 2024); (Ávila Arboleda et al., 2020); (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024); (Caicedo Suarez et al., 2025); (Piñeros Suárez et al., 2024); (Araque-Barboza et al., 2021); (Perafán Noguera y Fierro-Marcillo, 2022) se desarrollaron bajo un enfoque metodológico cualitativo a excepción

de (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024) quienes plantean un enfoque de estudio cuantitativo para el manejo y recolección de los datos, planteando en la interpretación y análisis de los mismos un desarrollo discursivo de carácter cualitativo.

Los aportes se decantan por estudios de carácter cualitativo con variaciones en los alcances de los estudios y las técnicas utilizadas para la recolección de la información, de lo cual se tiene que, dos de los trabajos desarrollados (Caicedo Suarez et al., 2025); (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024) plantean estudios de carácter descriptivos que por la naturaleza del objeto de estudio buscaron generar planteamientos que describen el comportamiento del fenómeno en la población objeto, a partir de los datos recolectados, por otro lado, en el aporte de (Piñeros Suárez et al., 2024) se encontró un trabajo de corte interpretativo que alterna técnicas mixtas para la recolección un análisis de la información, buscando reconocer desde su constructo epistemológico el comportamiento del fenómeno.

Desde los aportes de (Araque-Barboza et al., 2021); (Perafán Noguera y Fierro-Marcillo, 2022) quienes plantean enfoques cuantitativos, van a desarrollar los mismos desde un alcance correlacional de las variables planteadas en los estudios, sobre las cuales implementan datos estadísticos desarrollados por instrumentos cuantitativos para la recolección de la información que generen correlación de variables del fenómeno estudiado.

De los trabajos abordados, es de resaltar que, para el abordaje del objeto de estudio, no solo se centraron en el trabajo con población estudiantil ubicada en el segmento de la básica secundaria, sino que también, en trabajos como los de (Arteaga Palomo y Hernández Correa, 2024) y (Caicedo Suarez et al., 2025) se abrió la muestra a otros integrantes de la comunidad educativa tales como, padres de familia y docentes, quienes desde su experiencia y conocimiento realizaron sus aportes a la reflexión que los investigadores citados plantearon.

Una vez revisados los aspectos metodológicos del estudio y la manera como se categorizó la información para el desarrollo del análisis de contenidos y posturas teóricas arrojadas por los mismos, se procede a realizar la descripción de la manera como se desarrollaron los hallazgos al igual que plantear los mismos, indicando las perspectivas teóricas sobre las cuales gira la discusión en Colombia.

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados se propone una estructura que permita situar al lector en el marco general de la discusión sobre el uso de dispositivos móviles y su impacto en los procesos de aprendizaje y socialización en ambientes educativos colombianos. En un primer bloque se presentan las categorías emergentes comunes a los estudios abordados; en un segundo bloque se exploran las posturas argumentales frente al uso de dispositivos móviles en ambientes de aprendizaje; por último, se exponen las conclusiones derivadas del análisis.

RIESGOS Y USOS DESMEDIDOS

Dentro de los factores que determinan categorías emergentes se puede hallar una primera que va relacionada con los posibles riesgos y usos desmedidos que se les da a los dispositivos móviles, los cuales transitan por argumentos como la exposición excesiva de los jóvenes a los mismos, lo cual en correlación con esta dependencia altera situaciones emocionales, que se agravan por pocos controles parentales o supervisiones presentadas por los adultos (Arteaga Palomo y Hernández Correa, 2024), (Ávila Arboleda et al., 2020), (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024), (Piñeros Suárez et al., 2024) La exposición excesiva puede degenerar en riesgos o exposiciones no percibidas por los adolescentes que los induce a generar deliberadamente conexiones con extraños, derivando en situaciones de ciberacoso, ansiedad o situaciones sociales complejas (Ávila Arboleda et al., 2020). Los usos desregulados de los dispositivos móviles son percibidos como riesgosos, por los efectos que tienen en factores psicosociales en los jóvenes. Emergen riesgos percibidos para la salud física y cognitiva de los jóvenes manifestado en alteración de aspectos cognitivos como atención, percepción y memoria a tenor de estas, afectaciones en la calidad del sueño, lo que termina impactando el rendimiento académico de los estudiantes. (Araque-Barboza et al., 2021) y (Perafán Noguera y Fierro-Marcillo, 2022).

Tabla 2.

Riesgos y uso desmedido.

CATEGORÍA EMERGENTE	CONVERGENCIA ANALÍTICA	DIVERGENCIAS
Riesgo por uso desmedido	Los estudios coinciden en determinar cómo riesgo el uso desmedido y desregularizado del dispositivo móvil no solo en ambientes familiares sino también en ambientes escolares.	Se plantea como oportunidad el manejo y apropiación del dispositivo por parte de los estudiantes.
Riesgos psicosociales.	Advierten riesgos como la dependencia del dispositivo, situaciones emocionales, interacción con desconocidos.	Para algunos la situación radica en la falta de controles parentales, mientras que otros plantean el desconocimiento por brecha generacional como causa del riesgo.
Riesgos en procesos cognitivos	Se plantea en grado de correlación, alteración de factores cognitivos como la atención, percepción, memoria.	Discrepancias sobre determinar estos aspectos como factor negativo vs oportunidad de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

La convergencia de los estudios en esta primera categoría apunta a encontrar algunos factores de riesgo asociados al uso desmedido de los dispositivos móviles en ambientes escolares y familiares entre los estudiantes, sin embargo, en términos divergentes, para los estudiantes resulta mucho más fácil el uso y apropiación de esta tecnología por su brecha generacional la cual debe regularizarse no solo en la escuela sino en la familia a fin de determinar si es una oportunidad o amenaza para la escuela.

BRECHA GENERACIONAL Y ROL DE LOS CUIDADORES

Como segunda categoría emergente aparece la interacción que tienen los diversos grupos generacionales con la tecnología y que de manera involuntaria se convierte en una barrera para dinámicas de accesibilidad, interacción o control de estos, la discusión se encamina a reconocer las diferencias en competencias digitales entre las generaciones como factor determinante en la regulación o entendimiento de estas.

Tabla 3.

Brechas generacionales y rol del cuidador.

CATEGORÍA EMERGENTE	CONVERGENCIA ANALÍTICA	DIVERGENCIAS
Brecha generacional	Los estudios coinciden en determinar las competencias desarrolladas por los estudiantes en el manejo de los dispositivos móviles como factor incidente en la autonomía que perciben los estudiantes respecto a los mismos.	La brecha generacional puede variar de acuerdo con el rol, desde el aspecto familiar se relaciona con una actitud despreocupada frente al tema, mientras que en el aspecto escolar puede estar relacionado con el desarrollo de competencias en los docentes.
Roles de los cuidadores	En el ámbito escolar el rol está orientado al establecimiento de criterios mínimos o reglas para el uso en espacios de aprendizaje formal, mientras que para el ámbito familiar el rol de cuidado o establecimiento de reglas puede ser básico para espacios comunes, o delegado a un familiar con quien conviva el estudiante.	Tanto para el ámbito educativo como el familiar, se plantean diferencias en los estudios, mientras que algunos se inclinan por la familia como determinante en el cuidado, otros asignan dicha responsabilidad a la escuela en cabeza de los docentes.

CATEGORÍA EMERGENTE	CONVERGENCIA ANALÍTICA	DIVERGENCIAS
Desarrollo de competencias	Los estudios confluyen en identificar como factor desfavorable el poco o nulo conocimiento que tienen los cuidadores respecto al funcionamiento y utilidad de los dispositivos móviles, lo cual no les permite identificar factores de riesgo claros sobre los cuales se debe realizar control o plantear regulaciones. Para algunos, se deben desarrollar competencias digitales en el ámbito escolar y familiar a fin de que se identifiquen riesgos en ambas poblaciones.	Ente los factores de divergencia emerge la jerarquía puesto que algunos estudios sugieren que en percepción de los estudiantes el establecimiento de regulaciones radica en la jerarquía respecto al cuidador (docente-familia) y no en las competencias o conocimientos.

Fuente: Elaboración propia.

La autonomía en temas digitales percibida por los jóvenes, estiba en sus competencias o conocimientos más amplios en el uso de dichos dispositivos en comparación con sus adultos responsables quienes, al tener una limitación en el desarrollo de dichas competencias, no cuentan con el conocimiento o las estrategias para ejercer un control o regulación en el uso de dichos dispositivos. (Ávila Arboleda et al., 2020), (Arteaga Palomo y Hernández Correa, 2024), (Araque-Barboza et al., 2021), (Perafán Noguera y Fierro-Marcillo, 2022).

En cuanto al el rol que asumen los cuidadores en la generación de reglas o desarrollo de controles frente al uso de los dispositivos al interior del hogar o en los espacios de compartir familiar, están siendo delegadas a miembros cercanos de la familia (Arteaga Palomo y Hernández Correa, 2024) al igual que la revisión de los contenidos que consumen los adolescentes y niños sobre los cuales no hay un establecimiento claro de normas o restricciones generadas por los cuidadores (Ávila Arboleda et al., 2020).

Respecto al rol de la familia coinciden en que es de acompañamiento, (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024); (Piñeros Suárez et al., 2024); (Araque-Barboza et al., 2021); es vital la intervención de los cuidadores en la regulación de estos dispositivos, a fin de que permiten prevenir riesgos y contribuir a una formación crítica del uso de estos. Este proceso de mediación se puede plantear desde lo concluido por los estudios desde tres aspectos: mediación a nivel familiar, capacitación de familias a nivel escolar y persuasión frente a los tiempos de uso.

USOS PEDAGÓGICOS Y POTENCIAL DE LA ESCUELA

Respecto a su uso pedagógico y potencial en el ámbito escolar, los estudiantes lo perciben como una herramienta favorable para los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los escenarios de aprendizaje cuando se plantean con fines académicos, pues reconocen una utilidad en los mismos en la facilidad que les brinda de acceso a conocimientos, diversificación de fuentes y uso de recursos educativos como lo concluye en su trabajo (Perafán Noguera y Fierro-Marcillo, 2022), en ese uso adecuado con fines educativos, identifican al docente como un guía en los procesos de aprendizaje, pues, reservan el rol del docente como guía en la utilización de los dispositivos con fines de aprendizaje.

Tabla 4.
Usos pedagógicos y potencial en la escuela.

CATEGORÍA EMERGENTE	CONVERGENCIA ANALÍTICA	DIVERGENCIAS
Percepción de los estudiantes	Se plantean coincidencias respecto a la percepción de los jóvenes respecto al uso de dispositivos en la escuela, dado que le encuentran utilidad en cuanto a acceso a la información y diversidad de fuentes. La figura del docente es entendida como mediación en los procesos de aprendizaje en cuanto orienta la utilización de los dispositivos con fines formativos.	Algunos estudios advierten de la sobrestimación que se hace de su uso por parte de los estudiantes, puesto que advierten falta de madurez o criterio en el uso de estos.

CATEGORÍA EMERGENTE	CONVERGENCIA ANALÍTICA	DIVERGENCIAS
Aprendizaje	Se incorporan posiciones coincidentes a destacar resultados favorables en cuanto al uso de dispositivos en espacios de aprendizaje en cuando los mismos estén determinados por factores intencionales y determinados por unos objetivos de aprendizaje claros. La tarea de establecer las estrategias de aprendizaje y los objetivos a alcanzar en el aula siguen delegadas a la escuela y al docente.	Aunque se pueden encontrar múltiples usos a los dispositivos dentro del aula, tienden a aparecer prácticas tradicionales que no superan la búsqueda o rastreo de información.
Desarrollo de competencias	Respecto al uso de dispositivos móviles en la escuela, los estudios convergen en identificar como factor de oportunidad el desarrollo de habilidades y competencias que identifiquen en las mismas oportunidades para la implementación de estrategias y nuevas formas de aprendizaje en el aula.	El desarrollo de competencias respecto al uso de dispositivos en la escuela plantea una dicotomía, mientras algunos consideran que está encaminado al docente, otros plantean el reto hacia la escuela como estructura y sus recursos.

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera y aunque puede resultar contradictorio frente a las insinuaciones que plantean el uso de estos como distractores en el proceso de aprendizaje, los escolares, demostraron un grado óptimo de concentración e interacción con sus pares, en las actividades mediadas por dispositivos móviles, cuando tenían un objetivo claro por alcanzar en la clase.

Las actividades pedagógicas intencionadas emergen como una oportunidad para el uso de estos dispositivos en el ambiente de aprendizaje, ya que promueven estrategias de aprendizaje activo por las herramientas que ofrecen para la generación o construcción de conocimientos, fortaleciendo en este proceso de igual forma, habilidades cognitivas superiores por fuera de lo tradicionalmente establecido en el desarrollo de las mismas (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024) y (Perafán Noguera y Fierro-Marcillo, 2022). Se ha planteado la revisión del diseño curricular, la formación en competencias blandas, el desarrollo de una perspectiva ética en el uso de estos al interior de la escuela, el fomento de espacios de formación para el uso consciente y responsable de los mismos, alfabetización digital, uso adecuado de comunicación y consumo de información en línea (Piñeros Suárez et al., 2024) y (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024).

DISCUSIÓN

Aunque los resultados confirman factores de riesgo asociados a la falta de regulación, como los impactos socioemocionales (Arteaga Palomo y Hernández Correa, 2024), el impacto en las relaciones, la interacción con otros, las habilidades socioemocionales y la identificación de riesgos en estos campos (Ávila Arboleda et al., 2020), es importante plantear que el riesgo no se asocia al dispositivo en sí mismo, sino a la ausencia de estrategias de regulación. También se identifica que, cuando existen objetivos y estrategias definidas para su uso, los resultados en aspectos académicos y de aprendizaje pueden ser favorables (Piñeros Suárez et al., 2024; Araque-Barboza et al., 2021).

Aunque los resultados coinciden en identificar aspectos asociados a la falta de regulación la línea teórica avanza por la identificación de aspectos que promuevan la regulación o mediación de los dispositivos móviles, esta línea va desde la mediación o regulación como responsabilidad de los cuidadores, sean en el escenario escolar o familiar, los cuales promuevan estrategias de mediación que garanticen un uso productivo y saludable de los mismos, argumentando para ello, el desarrollo de estrategias que prevengan como último recurso, la prohibición (Arteaga Palomo y Hernández Correa, 2024), (Ávila Arboleda et al., 2020); (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024), (Piñeros Suárez et al., 2024) y (Araque-Barboza et al., 2021). Sin embargo, estas estrategias de regulación tanto en la escuela como en la familia se enfrentan a una barrera de brecha en alfabetismo digital, puesto que los cuidadores

responsables de establecer estos límites conocen poco y no se familiarizan con el tipo de contenido o herramientas utilizadas por los escolares, haciendo de esta tarea un enunciado sin punto de anclaje y que puede seguir siendo un factor de riesgo en cuanto está identificado pero aún no se vislumbran planteamientos de políticas para ello.

Se identifica en los estudios una tendencia teórica a reconocer la fortaleza y oportunidades que presentan estos dispositivos en los ambientes de aprendizaje, en cuanto a herramientas, estrategias, recursos, sin embargo, hay un reconocimiento de las limitaciones que tienen algunas instituciones educativas en el país para acceder a los recursos o infraestructura que permitan una implementación óptima de los mismos, a tenor de estas limitaciones, las investigaciones argumentan de manera clara la brecha generacional en competencias tecnológicas como factor determinante para la utilización de los dispositivos móviles con fines académicos, diferenciándose de fines de entretenimiento. Esta brecha, desarrolla una postura argumentativa discrepante que identifica dos tendencias de análisis; por un lado, se sitúan los adultos (cuidadores, padres de familia o docentes) quienes plantean unas pretensiones académicas en el uso de estos dispositivos en el ámbito escolar y por el otro lado, los escolares quienes, en consecuencia, con su competencia digital y dominio de estos dispositivos, ven en los mismos un uso predominante con fines de comunicación social y entretenimiento (Caballero Galván y Mendoza Rincón, 2024) y (Piñeros Suárez et al., 2024) (Perafán Noguera y Fierro-Marcillo, 2022)

Entre los escolares, se encuentra que los dispositivos gozan de una aceptación en los ambientes de aprendizaje cuando los mismos están regulados y se generan estrategias intencionales por parte del docente para el alcance de objetivos claros, tal como lo viene planteando la (UNESCO, 2024) sin embargo, emerge una percepción en los estudios de que se continúa una línea discursiva conservadora respecto a estos temas en los ambientes de aprendizaje, puesto que, lo primero que resalta es la advertencia que hacen los mismos sobre los riesgos o desconocimiento de los mismos, posterior a estas advertencias, los trabajos abren líneas de profundización, que se pueden desarrollar en trabajos posteriores y que tienen que ver con la revisión de la estructura escolar y su capacidad de adaptación a estos nuevos escenarios de aprendizaje al igual que plantear caminos de formación para adultos que brinden herramientas y estrategias con las cuales puedan ejercer un mejor control parental.

De lo anterior entonces, se puede indicar que el estudio recoge percepciones del uso de dispositivos móviles en los ambientes escolares los cuales identifican algunos factores de riesgo, pero también enuncian oportunidades para la educación en cuanto a que se puede articular de manera estratégica la labor escuela-familia, a fin de reconocer no solo los riesgos del uso desregulado de los dispositivos, sino también las oportunidades que van en torno a la actualización de estrategias metodológicas, formación y desarrollo de competencias en el talento humano, actualización de objetivos de aprendizaje y análisis de estrategias regulatorias que aporten al desarrollo de la educación.

CONCLUSIONES

El análisis de la información planteada en el presente estudio abordó las perspectivas teóricas sobre las cuales ha girado la discusión en los últimos cinco años respecto al uso de los dispositivos móviles dentro de los ambientes escolares en Colombia, a partir de este análisis, se presentan las principales conclusiones.

El uso desregulado, excesivo y no mediado tanto en los escenarios familiares como escolares, ha generado impacto en la conducta de los escolares, las cuales van desde una dependencia generada por exposición prolongada a dichos dispositivos, hasta realidades socio emocionales, tales como ansiedad provocadas por exposiciones prolongadas a redes sociales o también por dinámicas de ciberacoso, no manifestadas en los escolares por el imaginario circundante entre los mismos de autonomía digital, dado su manejo de los dispositivos, versus la falta de competencias digitales de sus cuidadores, dinámicas que impactan de manera directa el contexto educativo, en actitudes como disposición y rendimiento, por lo que la perspectiva discursiva de quienes toman las decisiones en el ámbito educativo, fruto de estos elementos, está en una tensión en cuanto a establecer estrategias prohibicionistas o la identificación de oportunidades de transformación en la educación.

A diferencia de lo que algunos países han implementado mediante la prohibición de estos dispositivos, en el escenario colombiano aún no se contempla esta posibilidad como una solución a los retos que plantean. La discusión se orienta hacia una integración pedagógica regulada que permita vislumbrar su potencial educativo, puesto que se ha evidenciado que, cuando existe una intencionalidad pedagógica y educativa, los dispositivos pueden ser una herramienta primordial

para potenciar habilidades cognitivas, resolución de problemas y análisis crítico en los escolares. Sin embargo, se identifica que una de las barreras para esta intencionalidad es el desarrollo de habilidades y competencias digitales no solo en los docentes, sino también en las familias.

La integración efectiva de los dispositivos móviles a los procesos de aprendizaje está marcada por el grado de alfabetización digital de cuidadores y docentes. Este factor determina una implementación óptima o limitada en la escuela, así como la mediación en el hogar. La falta de competencias no fomenta el acceso a contenidos ni a estrategias didácticas innovadoras, lo cual puede debilitar el rol que aún desempeña el docente en este nuevo escenario: plantear estrategias y objetivos de aprendizaje. Además, esta falta de competencias amplía la brecha percibida por los escolares respecto a sus cuidadores, quienes les proveen dispositivos móviles con la intención de que sean utilizados con fines académicos, frente al uso recreativo que los estudiantes suelen darles.

Tanto la escuela como las familias se perciben como necesarias y en trabajo articulado para mitigar riesgos y potencializar oportunidades de los dispositivos en el ámbito escolar, para ello, se identifica como necesarios trabajos articulados en donde la escuela genere de igual forma, procesos de alfabetización para sus cuerpos de docentes y padres de familia.

La presente revisión se ha planteado bajo unas perspectivas específicas buscando dar respuesta a lo planteado en el objetivo, sin embargo, reconoce de igual forma limitaciones metodológicas encaminadas a identificar algunos sesgos en cuanto al rastreo de la información local en comparación con estudios extendidos e internacionales, de igual forma heterogeneidad en los estudios analizados en cuanto no se retomaron aspectos diferentes a lo educativo y que pueden brindar aportes significativos a una descripción más amplia del fenómeno, de igual forma, se reconoce que el número de estudios limita el establecimiento de estadísticas claras por sus enfoques metodológicos, para el establecimiento de tendencias lo cual pudo reforzar de manera contundente más allá de lo descriptivo las categorías analizadas.

REFERENCIAS



Araque-Barboza, F. Y., Beltrán-De La Rosa, E., y Lobato-Pérez, O. (2021). Relación Entre el uso de dispositivos tecnológicos y la somnolencia diurna. Un estudio asociado al rendimiento académico en adolescentes. *Cultura, educación y Sociedad*, 12(2), 223-240. <https://Doi.Org/10.17981/Cultedusoc.12.2.2021.13>

Arteaga Palomo, R. M., y Hernández Correa, D. L. (2024). Influencia de los dispositivos móviles en el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio Ital, sede San Nicolás de Bari. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*. <https://Orcid.Org/0009-0004-2402-7483>

Ávila Arboleda, G. I., García García, S. M., y Castro Peña, M. (2020). *Imaginarios de estudiantes y representantes legales sobre el uso de dispositivos móviles*. Universidad Católica de Pereira. <https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/e9cf2fed-c3fc-4cc5-9484-9b48f7f6f648/content>

Caballero Galván, S. D., y Mendoza Rincón, M. J. (2024). Uso de dispositivos móviles y su regulación en estudiantes de secundaria para su participación en los procesos de socialización con sus pares. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa Arbitrada* (24). 1200-1232. file:///C:/Users/arriq/Downloads/17+Silvia+Caballero+Version+2+del+articulo+con+correcciones.pdf

Caicedo Suarez, E., Mena Palacios, J. F., Rentería -Mosquera, L. M., y Gómez Yépes, E. y Mena Waldo, D., (2025). El papel de la tecnología en la calidad de la educación en regiones afrocolombianas vulnerables. *Revista Boletín Redipe*. 14(2) 212-226. <https://doi.org/10.36260/6mdt7p85>

- Calderón Loeza, G. Y., y Sánchez Escobedo, P. (2021). Impacto del uso de dispositivos móviles en el aprendizaje de estudiantes adolescentes. *Emerging Trends In Education*, 3(6). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748181380004>
- Carrillo, M., y Reales, P. (2020). *Violencia y cyberbullying en adolescentes escolarizados: una revisión sistemática*. [Trabajo presentado como modalidad de Grado optar el Título de Psicólogo] Universidad. Cooperativa De Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/f4c-30ce2-1c23-476c-a4be-d11305f968ca/content>
- Chaux Real, Y. N., y Rentería Vera, J. A. (2025). Tendencias de uso en redes sociales y salud mental en escuelas secundarias: una revisión sistemática. *Dictamen Libre*, 37 (Julio-Diciembre). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.37.13411>
- Crossetti, M. (2012). Revisión integrativa de la investigación en enfermería, el rigor científico que se le exige. *Rev Gaúcha Enferm, Porto Alegre*. <https://doi.org/10.1590/S1983-14472012000200002>
- Di Napoli, P. N., y Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 11-44. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407>
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, 2.ª Ed. https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf
- Guevara-Robles, D., Villacís-Tagle, J., y Martínez-Pérez, O. (2025). Mobile learning como estrategia en la educación secundaria. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1), 428-442. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1.2899>
- Guzmán, V., y Gelvez, L. (2023). La nomofobia en los adolescentes y el impacto en su salud mental: una revisión sistemática. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15, 12-23. <https://www.redalyc.org/journal/3334/333478448010/html/>
- Haidt, J. (2024). La generación ansiosa. *Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. (Puertollano V., Trad.) 2024. Planeta de Libros. <https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-05/La-generacion-ansiosa-Jonathan-Haidt.pdf>
- Hasleydy, C., Figueredo, A., Sofía, R., y Guauque, G. (2025). *Estrategias pospandémicas para afrontar el impacto emocional de la COVID 19 en estudiantes de básica primaria en Colombia. Una revisión bibliográfica*. Universidad El Bosque.
- Herrera Rodríguez, J. I., Guevara Fernández, G. E., y Munster De La Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*. https://www.researchgate.net/publication/317517962_Los_disenos_y_estrategias_para_los_estudios_cualitativos_Un_acercamiento_teorico-metodologico

- Luna Martínez, M. E., y Lozano Ardila, M. C. (2024). Aportes de redes sociales y los celulares a la educación y la subjetividad juvenil. *Aletheia, Revista de Desarrollo Humano Educativo y Social Contemporáneo*, 16(2) 1-26. <https://doi.org/10.11600/ale.v16i2.796>
- Parra Moreno, C. E., Hernán Bustos, E., y Reyes Roncancio, J. D. (2025). El smartphone como instrumento de enseñanza: percepciones de los estudiantes sobre su uso en el aula y pertinencia en la clase de física. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica*, 4(4), 200-224. <https://Doi.Org/10.63371/lc.V4.N4.A375>
- Pascuas-Rengifo, Y. S., García-Quintero, J. A., y Mercado-Varela, M. A. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109. <https://Doi.Org/10.33571/Rpolitec.V16n31a8>
- Perafán Noguera, A. D., y Fierro-Marcillo, Y. Del P. (2022). Percepción de los estudiantes respecto al uso de dispositivos móviles desde su dimensión cognitiva. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1). 46-63. <https://Doi.Org/10.31948/Rev.Fedumar>
- Piñeros Suárez, J. C., Cerón Molina, J. A., y Valencia Moreno, J. E. (2024). El uso de los dispositivos móviles en estudiantes de escuelas públicas problemáticas y retos en el contexto escolar. *Hallazgos*, 22(43). <https://doi.org/10.15332/2422409x.10451>
- Rodríguez, Ó., Ballesteros, V., y Lozano, S. (2020). Tecnologías digitales para la innovación en educación: una revisión teórica de procesos de aprendizaje mediados por dispositivos móviles. *Pensamiento y Acción*, 28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10155637&orden=0&info=link>
- Romero, R. C. (2018). Condiciones para la implementación del M-learning en educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa Rmie* (Vol. 23).
- Unesco. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? Gem Report, Unesco. <https://Doi.Org/10.54676/Neds2300>



ARTÍCULO CORTO

Corporación
Universitaria Minuto
de Dios

Evaluación Formativa: análisis en seis instituciones de Colombia

Formative Evaluation: Analysis in Six Colombian Institutions

Avaliação Formativa: análise em seis instituições da Colômbia

Recibido: 05 de marzo 2026 Aceptado: 12 de junio 2026 DOI : <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.9983>

Jocsan Jiménez Corporación Universitaria Minuto de Dios, Barrancabermeja, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3073-0855>. Correo electrónico: jocsan.jimenezm@uniminuto.edu.co

José Varela Corporación Universitaria Minuto de Dios, Barranquilla, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9195-4756>. Correo electrónico: arodrigu462@uniminuto.edu.co

RESUMEN

Transformación de las prácticas evaluativas en el contexto educativo colombiano: hacia un modelo formativo, inclusivo y de calidad

Este estudio analiza las prácticas evaluativas en seis instituciones educativas colombianas, con el propósito de mejorar la calidad educativa mediante la implementación de enfoques formativos. Su objetivo central es examinar las tendencias pedagógicas y curriculares de la evaluación, con énfasis en la articulación entre los aprendizajes de los estudiantes y la coherencia curricular. La investigación adopta una metodología cualitativa basada en el análisis de datos recolectados mediante encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación participante en contextos urbanos y rurales de los departamentos de Atlántico, Magdalena, Quindío y Tolima. Los hallazgos permiten identificar prácticas evaluativas significativas, como la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, así como desafíos persistentes, entre ellos la ansiedad de los estudiantes frente a las evaluaciones tradicionales. Las conclusiones subrayan la necesidad de adaptar las estrategias evaluativas a los contextos socioculturales, promover la autoevaluación reflexiva y fortalecer la formación docente en evaluación formativa. Este estudio ofrece orientaciones prácticas para transformar las prácticas evaluativas hacia un modelo inclusivo que priorice el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo así al avance de políticas educativas alineadas con las demandas contemporáneas.

ABSTRACT

Transformation of Assessment Practices in the Colombian Educational Context: Toward a Formative, Inclusive, and Quality-Oriented Model

This study analyzes assessment practices in six Colombian educational institutions with the aim of improving educational quality through the implementation of formative approaches. Its central objective is to examine pedagogical and curricular trends in assessment, focusing on the articulation between student learning and curricular coherence. The research adopts a qualitative methodology based on the analysis of data collected through surveys, semi-structured interviews, and participant observation in urban and rural contexts across the departments of Atlántico, Magdalena, Quindío, and Tolima. The findings make it possible to identify significant assessment practices, such as the integration of quantitative and qualitative methods, as well as persistent challenges, including students' anxiety in response to traditional assessments. The conclusions underscore the need to adapt assessment strategies to sociocultural contexts, promote reflective self-assessment, and strengthen teacher training in formative assessment. This study offers practical guidelines for transforming assessment practices toward an inclusive model that prioritizes meaningful learning and students' holistic development, thereby contributing to the advancement of educational policies aligned with contemporary demands.

RESUMO

Transformação das Práticas de Avaliação no Contexto Educativo Colombiano: Rumo a um Modelo Formativo, Inclusivo e Orientado para a Qualidade

Este estudo examina as práticas de avaliação em seis instituições educativas colombianas com o objetivo de melhorar a qualidade educativa através da implementação de abordagens de avaliação formativa. O seu principal objetivo é analisar as tendências pedagógicas e curriculares na avaliação, com ênfase particular na relação entre a aprendizagem dos alunos e a coerência do currículo. O estudo utiliza um desenho de investigação qualitativa baseado em dados recolhidos através de inquéritos, entrevistas semiestructuradas e observação participante realizada em contextos urbanos e rurais nos departamentos de Atlântico, Magdalena, Quindío e Tolima. Os resultados identificam práticas significativas de avaliação, incluindo a integração de métodos quantitativos e qualitativos, ao mesmo tempo que revelam desafios persistentes, particularmente a ansiedade dos alunos associada às práticas de avaliação tradicionais. As conclusões sublinham a necessidade de adaptar as estratégias de avaliação aos contextos socioculturais, promover a autoavaliação reflexiva e reforçar o desenvolvimento profissional dos professores na avaliação formativa. Este estudo fornece orientações práticas para transformar a avaliação num modelo inclusivo e formativo que dê prioridade à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos alunos, apoiando assim a evolução das políticas educativas de acordo com as exigências educativas contemporâneas.

PALABRAS CLAVE:

evaluación formativa, calidad educativa, aprendizaje significativo.

KEYWORDS:

formative assessment, educational quality, meaningful learning.

PALAVRAS-CHAVE:

avaliação formativa, qualidade educativa, aprendizagem significativa.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa en Colombia se configura como un campo de tensiones paradigmáticas y asimetrías históricas, donde la promulgación de modelos normativos por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) coexiste con una heterogeneidad de prácticas arraigadas en contextos territorialmente fragmentados. La transición de un paradigma sumativo, profundamente enraizado en concepciones conductistas y mediciones preponderantemente cuantitativas, hacia modelos evaluativos de carácter formativo y procesual, es una respuesta a directrices globales emanadas de organismos como la UNESCO (2017) y la OCDE, que redefinen la evaluación como un instrumento cardinal para la mejora continua del aprendizaje.

No obstante, esta evolución se enfrenta a obstáculos estructurales de envergadura, exacerbados por la diversidad sociocultural colombiana. Esta se manifiesta en la coexistencia de instituciones educativas urbanas, dotadas de relativa infraestructura tecnológica y recursos, con escuelas rurales que padecen limitaciones severas en conectividad, recursos pedagógicos y formación docente especializada. El presente estudio, adscrito a la línea de investigación en políticas educativas del Grupo GIEPE-UNIMINUTO, aborda esta problemática desde un enfoque sociocrítico. Se propone deconstruir las narrativas hegemónicas que permean el discurso de “calidad educativa”, evidenciando cómo la retórica de la evaluación formativa, a pesar de ser conceptualmente adoptada por un significativo 92 % de los docentes, se disuelve en prácticas evaluativas tradicionales que, al generar ansiedad en el 80 % de los estudiantes, perpetúan y ahondan las brechas de equidad.

Para orientar de manera rigurosa este análisis, la investigación se plantea como objetivo general examinar las tendencias pedagógicas y curriculares de la evaluación formativa dentro de seis instituciones educativas colombianas, analizando la articulación entre los aprendizajes de los estudiantes y la coherencia con el currículo institucional. De forma complementaria, se establecen como objetivos específicos:

1. Caracterizar las prácticas evaluativas mixtas vigentes y su impacto socioemocional directo sobre los estudiantes.
2. Identificar las brechas estructurales en la formación docente relativas al codiseño de instrumentos de evaluación formativa.
3. Formular propuestas estratégicas e innovaciones situadas aplicables a las realidades territoriales de los entornos rurales y urbanos analizados.

MARCO TEÓRICO

La fundamentación epistemológica de esta investigación se estructura en torno a tres ejes interdependientes, que sirven como lentes analíticas para la interpretación de los hallazgos:

Teorías de la evaluación formativa: paradigmas y tensiones

La evaluación formativa, tal como la conciben Black y Wiliam (2009) en su postulado de *assessment for learning*, trasciende de la mera medición para erigirse como un proceso de retroalimentación dialógica constante. Su propósito fundamental no es la certificación de productos terminales, sino la regulación y optimización de los procesos de aprendizaje. Este enfoque, eminentemente constructivista, se contrapone al paradigma tyleriano de evaluación por objetivos (Tyler, 1949), aún prevalente en numerosas instituciones educativas colombianas, donde la evaluación es concebida como un mecanismo de verificación de resultados frente a metas preestablecidas.

En el contexto nacional, el Decreto 1290 (Colombia, MEN, 2009) representa el marco jurídico que descentraliza los sistemas evaluativos, confiriendo autonomía a las instituciones para diseñar sus propios protocolos. Sin embargo, la implementación de este decreto ha revelado fisuras significativas, principalmente por la falta de articulación explícita con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Esta disonancia entre la autonomía normativa y la praxis institucional genera un vacío que, en ocasiones, se llena con inercias evaluativas tradicionales, limitando el potencial transformador de la evaluación formativa.

Aprendizaje significativo y enfoque sociocultural: dimensiones curriculares de la evaluación

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), centrada en la subsunción cognitiva, postula que el conocimiento nuevo se internaliza de manera efectiva únicamente cuando se ancla en estructuras cognitivas preexistentes. Esta premisa impele a la implementación de evaluaciones auténticas, tales como portafolios de desempeño, estudios de caso o proyectos, en detrimento de pruebas descontextualizadas que privilegian la memorización.

Complementariamente, el constructivismo social de Vygotsky (1978) enfatiza la mediación cultural como motor del aprendizaje, lo que demanda adaptaciones evaluativas que consideren las realidades territoriales específicas. Esto implica el diseño de instrumentos que resuenen con los contextos locales, como proyectos comunitarios en zonas agrícolas que evalúen la aplicación de conocimientos en la resolución de problemas reales, o el empleo de rúbricas digitales en entornos urbanos que faciliten la co-construcción de criterios de evaluación. La evaluación, desde esta perspectiva, no es un acto neutro, sino una práctica socialmente situada que debe reflejar y potenciar la diversidad de saberes y experiencias.

Formación docente y capital pedagógico: la agencia del educador en la evaluación formativa

Darling-Hammond (2017) sostiene que la efectividad de la evaluación formativa es directamente proporcional al “capital evaluativo” del docente. Este capital no se limita al dominio de técnicas de diseño instrumental (como rúbricas analíticas o dianas de feedback), sino que abarca también habilidades socioemocionales para la gestión de climas áulicos inclusivos y una profunda capacidad de articulación curricular.

En Colombia, se observa una desconexión palpable entre los programas de formación docente, a menudo regidos por estándares genéricos definidos por el MEN, y las necesidades específicas y situadas de los territorios. Esta brecha se traduce en que un alarmante 72 % de los educadores reporten carencias significativas en sus competencias evaluativas. Esta deficiencia en la formación constituye un obstáculo estructural para la implementación efectiva de la evaluación formativa, limitando la agencia del docente para innovar y adaptar sus prácticas a las realidades complejas del aula.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter sociocrítico, orientado a analizar prácticas evaluativas desde la perspectiva de los actores educativos y promover transformaciones pedagógicas. Bajo el paradigma sociocrítico (Rodríguez Gómez et al., 1996), se priorizó la interpretación de significados subjetivos y la incidencia en cambios institucionales, articulando tres fases metodológicas:

Recolección de datos

- **Muestra:** se seleccionaron seis instituciones educativas de cuatro departamentos colombianos (Atlántico, Magdalena, Quindío y Tolima), representando contextos urbanos (3 instituciones) y rurales (3 instituciones). Participaron 120 estudiantes (15-18 años), 18 docentes y 6 directivos, seleccionados mediante muestreo intencional para garantizar diversidad de experiencias.
- **Técnicas de recolección:**
 - » *Entrevistas semiestructuradas* a docentes y directivos (24 en total), centradas en estrategias evaluativas, formación profesional y desafíos contextuales.
 - » *Encuestas* a estudiantes con escalas Likert y preguntas abiertas, explorando percepción de justicia, ansiedad y preferencias metodológicas.
 - » *Observación no participante* en 48 sesiones de aula, registrando interacciones durante evaluaciones escritas, orales y prácticas.
 - » *Análisis documental* de 18 planes institucionales y 36 fichas curriculares, identificando coherencia entre objetivos declarados y prácticas implementadas.

Procesamiento y análisis

Los datos se triangularon generando categorías como “evaluación como dispositivo de poder”, “brechas curriculares” y “bienestar emocional”. Se contrastaron marcos teóricos (Black, 2010; Darling-Hammond, 2017) con hallazgos empíricos, validando consistencia mediante revisión por pares y discusión en grupos focales con cinco expertos en pedagogía.

Consideraciones éticas y validez

Se garantizó el anonimato de participantes mediante consentimientos informados y se aseguró la confiabilidad mediante triangulación metodológica (entrevistas + observación + documentos). La validez interna se reforzó con devoluciones a las instituciones, donde el 85 % de los docentes confirmaron la precisión de los resultados preliminares.

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

El diseño metodológico adoptó un enfoque cualitativo sociocrítico (Rodríguez Gómez et al., 1996), basado en la premisa de que las prácticas evaluativas son construcciones sociales mediadas por relaciones de poder, estructuras institucionales y condicionantes territoriales. La estrategia se desplegó en tres fases:

Fase hermenéutica: recolección de datos

- **Muestreo intencional criteriado:** se seleccionaron seis instituciones educativas de cuatro departamentos, representando el espectro rural/urbano y las disparidades regionales del Caribe (Atlántico, Magdalena), Centro (Quindío) y Andina (Tolima). La muestra incluyó 120 estudiantes (15-18 años), 18 docentes y 6 directivos, captando voces de actores tradicionalmente marginalizados en políticas educativas.
- **Técnicas de producción de datos:**
 - » *Entrevistas fenomenológicas* a docentes, explorando *habitus* evaluativos y tensiones entre formación teórica/práctica.
 - » *Grupos focales dialécticos* con estudiantes, analizando percepción de justicia evaluativa mediante matrices de opresión (ansiedad, sesgos culturales).
 - » *Observación etnográfica* en aulas, registrando prácticas evaluativas mediante protocolos de Barker y Wright (1951).
 - » *Análisis crítico del discurso* de documentos normativos (PEI, planes de área), deconstruyendo incoherencias entre retórica formativa y mecanismos reales.

Fase analítico-interpretativa

- **Triangulación dialéctica:** integración de datos mediante codificación axial (Strauss y Corbin, 1998) generando categorías emergentes como “evaluación como dispositivo de poder”, análisis temático crítico (Braun y Clarke, 2006) identificando núcleos discursivos de meritocracia vs. inclusión, y construcción de meta-matrices contrastando teoría/praxis usando software NVivo 12.
- **Validez consensuada:** validación mediante círculos hermenéuticos con actores locales y peritaje externo de pedagogos críticos.

RESULTADOS

El estudio evidencia una paradoja crítica en el sistema educativo colombiano: si bien un notable 92 % de los docentes en las seis instituciones educativas analizadas han adoptado conceptualmente la evaluación formativa, alineándose con las directrices del MEN y las teorías pedagógicas contemporáneas, su implementación práctica enfrenta desafíos significativos.

Predominan en la *praxis* docente métodos mixtos que combinan técnicas cualitativas (portafolios, proyectos interdisciplinarios) y cuantitativas (exámenes escritos). Se observa un marcado énfasis en la retroalimentación personalizada (78 % de docentes) y en la autoevaluación estudiantil (67 % de instituciones), lo que sugiere una intención formativa. No obstante, en contextos urbanos como Atlántico y Quindío, persiste un alto uso de evaluaciones tradicionales (60 % exámenes estandarizados), lo cual se correlaciona directamente con niveles elevados de ansiedad estudiantil (80 % de los encuestados). Esta tensión entre la teoría y la práctica se agudiza en asignaturas como matemáticas y ciencias naturales, donde el 65 % de los estudiantes reportan inseguridad ante criterios de evaluación poco claros, lo que evidencia una falta de transparencia y una comunicación ineficiente sobre los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro.

Tabla 1.

Sistematización de indicadores críticos del estudio de evaluación formativa.

INDICADOR / DIMENSIÓN EVALUATIVA	PORCENTAJE (%)	CONTEXTO Y POBLACIÓN ASOCIADA	IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA
Apropiación conceptual formativa	92 %	Docentes de las 6 instituciones	Alta sintonía con discursos oficiales y teóricos.
Ansiedad ante evaluaciones	80 %	Estudiantes encuestados (Zonas Urbanas)	El impacto emocional negativo bloquea el desarrollo cognitivo.
Carencia de capacitación técnica	72 %	Docentes del estudio	Dificultad instrumental para diseñar rúbricas y herramientas alternativas.
Exámenes tradicionales	60 %	Prácticas en entornos urbanos	Predominio de la calificación cuantitativa sobre el proceso continuo.
Inseguridad ante criterios	65 %	Estudiantes (Asignaturas STEM)	Falta de transparencia y claridad de los objetivos formativos.
Vinculación al currículo PEI	33 %	Planificación docente analizada	Baja alineación estructural entre la retórica institucional y el aula.
Uso de autoevaluación	67 %	Instituciones participantes	Prácticas declaradas de reflexión metacognitiva sistemática.
Sobrecarga administrativa	56 %	Docentes entrevistados	Reducción drástica del tiempo para diseño curricular creativo.

Como contrapeso a estos desafíos, emergen experiencias innovadoras. En Tolima (contexto rural), el 40 % de las instituciones han implementado proyectos comunitarios (p. ej., huertos escolares) que establecen vínculos explícitos entre el aprendizaje curricular y problemáticas locales, logrando un incremento significativo en la motivación estudiantil y la participación familiar. En Quindío (urbano), el codiseño de rúbricas entre docentes y estudiantes ha demostrado mejorar la transparencia evaluativa y reducir los conflictos en asignaturas de carácter subjetivo como sociales y filosofía.

A partir de estos hallazgos, se delinean tres propuestas estratégicas:

- 1. Fortalecimiento de la capacitación docente:** implementación de talleres prácticos centrados en el diseño, aplicación y análisis de la evaluación formativa, con un énfasis particular en el manejo de emociones en el aula. Esta demanda, expresada por el 89 % de los educadores, es crucial para cerrar la brecha entre el saber pedagógico y la práctica en el aula.
- 2. Diversificación metodológica contextualizada:** promoción de metodologías flexibles y adaptadas a las realidades territoriales. En zonas rurales con recursos limitados, se propone el uso de portafolios y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En entornos urbanos, la integración de herramientas digitales y rúbricas en línea puede contribuir a reducir la ansiedad asociada a exámenes estandarizados.

3. Institucionalización de protocolos antiestrés: implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el bienestar emocional de los estudiantes, como evaluaciones por etapas, períodos de reflexión previos a la evaluación o el uso de la coevaluación y heteroevaluación para mitigar la presión individual. Estas recomendaciones, sugeridas por el 63 % de los estudiantes, buscan posicionar la evaluación como un eje de equidad en un sistema educativo marcado por la diversidad territorial.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio revelan una transición incipiente pero no exenta de fricciones en las instituciones educativas colombianas hacia modelos evaluativos formativos. Este movimiento refleja un alineamiento con las tendencias pedagógicas globales que, como señala Black (2010), priorizan el aprendizaje procesual sobre la medición terminal. No obstante, esta evolución coexiste con tensiones estructurales, pedagógicas y emocionales que demandan un análisis crítico.

Dualidad entre la intencionalidad formativa y el impacto emocional: una paradoja pedagógica

Si bien el 92 % de los docentes manifiesta una adhesión conceptual a la evaluación como herramienta de mejora continua, un preocupante 80 % de los estudiantes reporta altos niveles de ansiedad durante los procesos evaluativos, particularmente en contextos urbanos dominados por exámenes estandarizados. Esta paradoja —donde un enfoque teóricamente emancipador genera estrés— sugiere una profunda desconexión entre la intención pedagógica y su implementación práctica. Como Scriven (1991) acertadamente señala, la evaluación formativa solo cumple su propósito teleológico si se articula con un ambiente de confianza y seguridad psicológica. La ansiedad evaluativa no solo obstaculiza el aprendizaje significativo al activar mecanismos de defensa cognitivos, sino que también perpetúa desigualdades al favorecer a estudiantes con mayor resiliencia emocional o acceso a recursos de apoyo. Esto demanda estrategias específicas, como la evaluación por etapas o la incorporación de técnicas antiestrés, propuestas por el 63 % de los estudiantes, que permitan construir un ecosistema evaluativo que priorice el bienestar del aprendiz.

Brechas entre coherencia curricular y formación docente: un desafío sistémico

A pesar de que el 67 % de las instituciones promueven la autoevaluación estudiantil, solo el 33 % de los docentes logran vincular explícitamente sus prácticas evaluativas con los objetivos curriculares institucionales. Esta incoherencia subraya un desafío sistémico: la falta de capacitación docente en diseño de instrumentos formativos, señalada por el 72 % de los educadores. La literatura internacional (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018) resalta que la efectividad de la evaluación formativa depende de marcos curriculares flexibles y docentes capacitados en metodologías activas. Esto exige políticas de formación continua que trasciendan los modelos prescriptivos y se centren en contextos reales, incorporando talleres prácticos y simulaciones que fortalezcan las competencias evaluativas de los docentes. La disonancia entre lo que se declara y lo que se implementa debilita la integralidad del currículo y limita la capacidad de la evaluación para informar la toma de decisiones pedagógicas.

Innovación contextualizada como imperativo para la equidad: descentralización y adaptación

Las experiencias exitosas en instituciones de Tolima (contexto rural) y Quindío (urbano), como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y las rúbricas colaborativas, demuestran que la diversificación metodológica es viable y efectiva cuando se adapta a las realidades territoriales y socioeconómicas. En zonas rurales con limitaciones tecnológicas, el uso de portafolios y proyectos comunitarios ha fomentado un aprendizaje significativo, incrementando la motivación estudiantil y la participación familiar. En entornos urbanos, la combinación de rúbricas y evaluaciones digitales muestra potencial para reducir la ansiedad. Estos casos respaldan la premisa de que la innovación evaluativa no es un modelo único ni universal, sino un proceso situado que debe considerar factores como el acceso a recursos, la participación comunitaria y la formación docente. La capacidad de escalar estas innovaciones, requiere una política educativa que reconozca y valore la diversidad contextual, promoviendo la experimentación y la adaptación curricular como pilares para la construcción de un sistema educativo más equitativo.

Implicaciones y futuras direcciones

Este estudio resalta la urgencia de redefinir las políticas educativas para cerrar brechas entre teoría y práctica. Priorizar la capacitación docente, diseñar protocolos de comunicación clara de criterios (p. ej., rúbricas accesibles) y fomentar la corresponsabilidad comunidad-escuela son pasos esenciales. Futuras investigaciones deberían explorar:

- El impacto a largo plazo de metodologías mixtas (cualitativas-cuantitativas) en el rendimiento académico y habilidades blandas.
- Estrategias para mitigar la ansiedad evaluativa desde un enfoque neuropedagógico.
- La escalabilidad de innovaciones locales (p. ej., ABP) en sistemas educativos regionales.

Para finalizar, la transformación de las prácticas evaluativas en Colombia no es solo un imperativo pedagógico, sino un acto de justicia educativa. Al equilibrar rigor académico, bienestar emocional y adaptación contextual, se avanza hacia un sistema donde la evaluación sea, verdaderamente, un puente hacia el aprendizaje integral.

CONCLUSIONES

Consolidación del enfoque formativo con desafíos persistentes

El estudio confirma que el 92 % de los docentes en las seis instituciones educativas analizadas han adoptado conceptualmente la evaluación formativa como eje central de sus prácticas, alineándose con los postulados del MEN y teorías contemporáneas (Black, 2010). No obstante, persiste una brecha crítica: solo el 33 % de estos docentes articulan sus evaluaciones con los objetivos curriculares institucionales, lo que revela una desconexión entre el discurso pedagógico y su operacionalización. Este hallazgo subraya la necesidad de políticas que fortalezcan la coherencia entre planes institucionales, formación docente y prácticas de aula.

Impacto emocional: un obstáculo para el aprendizaje significativo

El 80 % de los estudiantes reportaron ansiedad durante evaluaciones, especialmente en contextos urbanos con alta prevalencia de exámenes estandarizados. Esta cifra, contrastante con el ideal formativo, evidencia que las instituciones priorizan aún métricas cuantitativas (60 % de las evaluaciones) sobre estrategias holísticas. Urge reorientar las prácticas hacia modelos que equilibren la rigurosidad académica con el bienestar emocional, incorporando, por ejemplo, técnicas antiestrés propuestas por el 63 % de los estudiantes, como evaluaciones por etapas o espacios de reflexión previos.

Innovación contextualizada como motor de equidad

Casos exitosos en instituciones de Tolima (rural) y Quindío (urbano) demuestran que la diversificación metodológica —mediante aprendizaje basado en proyectos (ABP) y rúbricas colaborativas— genera resultados alentadores. Estas experiencias, aunque locales, ofrecen un modelo replicable para reducir brechas territoriales, siempre que se adapten a factores como acceso a recursos tecnológicos, participación comunitaria y formación docente. Por ejemplo, en zonas rurales, el uso de portafolios y proyectos comunitarios incrementó la motivación estudiantil en un 40 %, según registros cualitativos.

Recomendaciones estratégicas para la transformación

- **Fortalecimiento docente:** implementar programas de capacitación práctica en diseño de instrumentos formativos (demandados por el 89 % de los docentes), enfocados en vincular evaluación y currículo.
- **Comunicación transparente:** diseñar rúbricas accesibles y protocolos para socializar criterios de evaluación, mitigando la desconfianza reportada por el 40 % de los estudiantes.
- **Inclusión territorial:** desarrollar políticas diferenciadas para contextos urbanos y rurales, priorizando en estos últimos el uso de recursos locales y participación familiar.

Agenda para futuras investigaciones

- El impacto de la evaluación formativa en habilidades blandas (p. ej., pensamiento crítico, colaboración), aún poco exploradas en el contexto colombiano.
- Estrategias neuropedagógicas para reducir la ansiedad evaluativa, integrando evidencia de la psicología educativa.
- La escalabilidad de innovaciones locales (p. ej., ABP) en sistemas regionales, analizando su sostenibilidad a mediano plazo.

REFLEXIÓN FINAL

La transformación de las prácticas evaluativas en Colombia exige trascender el reformismo técnico para asumirla como acto *político-pedagógico*. Esto implica:

- **Descolonizar la evaluación:** rechazar modelos importados acríticamente y co-construir sistemas desde las epistemologías territoriales.
- **Ética del cuidado:** priorizar el bienestar socioemocional sobre la obsesión métrica, implementando protocolos basados en la pedagogía de la ternura (Maturana, 2001).
- **Investigación acción participativa:** involucrar a estudiantes como coinvestigadores de sus procesos evaluativos, tal como proponen los movimientos de pedagogía crítica latinoamericana. Solo así la evaluación dejará de ser un instrumento de exclusión para convertirse en praxis de liberación educativa.

REFERENCIAS

Barker, R. G., & Wright, H. F. (1951). *One boy's day: A specimen record of behavior*. Harper.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Black, P. (2010). Formative assessment: An international perspective. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practices*, 17(1), 58–70. <https://doi.org/10.1080/09695940902910069>

Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes*. Diario Oficial No. 47.307.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.

Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Investigación y desarrollo de proyectos: Enfoque metodológico*. McGraw-Hill.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.



- Rodríguez Gómez, D., Calderón, C., y Suárez, J. (1996). *Investigación cualitativa: Propuestas y experiencias*. Editorial Magisterio.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4^a ed.). Sage Publications.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments* (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia
UNAD

Vocación e identidad docente en la educación a distancia

Vocation and teaching identity in distance education

Vocação e identidade docente no ensino a distância

Recibido: 03 de mayo 2026 Aprobado: 10 de junio 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11653>

PhD. José Luis Sedan Cadena, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Especialista en Gerencia Educativa, Magíster en Administración e Innovación y Doctor en Educación, Instituto de Estudios Universitarios (México). Educador, investigador y líder académico colombiano cuya trayectoria profesional y humana se ha construido sobre tres pilares fundamentales: la vocación de servicio, el compromiso con la educación y la convicción de que la formación transforma vidas y territorios. Líder de la Escuela Ciencias de la Educación en la Zona Caribe de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Barranquilla, Colombia. Correo electrónico: jose.sedan@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3876-982X>

RESUMEN

El presente artículo desarrolla una reflexión teórica sobre la configuración de la identidad docente a partir de la relación entre vocación, fe y educación en el contexto de la educación superior mediada por tecnologías, particularmente en la modalidad a distancia. Desde un enfoque analítico-interpretativo, el estudio dialoga con aportes de la pedagogía crítica, el pensamiento complejo, la sociología de la educación y la logoterapia, articulados con la trayectoria formativa y la experiencia profesional del autor en el ámbito universitario. El análisis se sitúa en el contexto de la educación superior a distancia en Colombia, tomando como referente interpretativo la experiencia académica desarrollada en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), sin pretender generalizaciones, sino aportar una comprensión situada sobre la construcción de la identidad docente. Asimismo, la reflexión se proyecta hacia América Latina, donde la educación a distancia se consolida como una estrategia para promover la inclusión, la democratización del conocimiento y la ampliación de oportunidades educativas para poblaciones históricamente excluidas. En este marco, la vocación docente es entendida como un proceso dinámico y sociohistórico atravesado por dimensiones éticas, culturales y existenciales, en el que la fe constituye un horizonte de sentido que fortalece el compromiso pedagógico y la responsabilidad social. Se concluye que la integración entre vocación, fe y educación favorece la consolidación de una identidad docente orientada a la formación integral, la innovación educativa y la transformación social en escenarios mediados por tecnologías digitales.

ABSTRACT

This article develops a theoretical reflection on the configuration of teacher identity based on the relationship between vocation, faith, and education in the context of technology-mediated higher education, particularly in distance learning. From an analytical-interpretive approach, the study engages with contributions from critical pedagogy, complex systems thinking, the sociology of education, and logotherapy, articulated with the author's educational background and professional experience in the university setting. The analysis is situated within the context of distance higher education in Colombia, using the academic experience developed at the National Open and Distance University (UNAD) as an interpretive framework. The aim is not to generalize, but rather to contribute a situated understanding of the construction of teacher identity. Furthermore, the reflection extends to Latin America, where distance education is consolidating as a strategy to promote inclusion, the democratization of knowledge, and the expansion of educational opportunities for historically excluded populations. Within this framework, the teaching vocation is understood as a dynamic and socio-historical process shaped by ethical, cultural, and existential dimensions, in which faith provides a horizon of meaning that strengthens pedagogical commitment and social responsibility. It is concluded that the integration of vocation, faith, and education fosters the consolidation of a teaching identity oriented toward holistic development, educational innovation, and social transformation in environments mediated by digital technologies.

RESUMO

Este artigo desenvolve uma reflexão teórica sobre a configuração da identidade docente a partir da relação entre vocação, fé e educação no contexto do ensino superior mediado por tecnologia, particularmente na educação a distância. A partir de uma abordagem analítico-interpretativa, o estudo dialoga com contribuições da pedagogia crítica, do pensamento sistêmico complexo, da sociologia da educação e da logoterapia, articuladas com a formação acadêmica e a experiência profissional do autor no ambiente universitário. A análise situa-se no contexto do ensino superior a distância na Colômbia, utilizando a experiência acadêmica desenvolvida na Universidade Nacional Aberta e a Distância (UNAD) como ponto de referência interpretativo. O objetivo não é generalizar, mas sim contribuir para uma compreensão situada da construção da identidade docente. Além disso, a reflexão estende-se à América Latina, onde a educação a distância se consolida como estratégia para promover a inclusão, a democratização do conhecimento e a ampliação das oportunidades educacionais para populações historicamente excluídas. Nesse contexto, a vocação docente é entendida como um processo dinâmico e sócio-histórico moldado por dimensões éticas, culturais e existenciais, no qual a fé proporciona um horizonte de sentido que fortalece o compromisso pedagógico e a responsabilidade social. Conclui-se que a integração de vocação, fé e educação fomenta a consolidação de uma identidade docente orientada para o desenvolvimento integral, a inovação educacional e a transformação social em ambientes mediados por tecnologias digitais.

PALABRAS CLAVE:

identidad docente, vocación, educación a distancia, formación docente, transformación social.

KEYWORDS:

teacher identity, vocation, distance education, teacher education, social transformation.

PALAVRAS-CHAVE:

identidade docente, vocação, educação a distância, formação de professores, transformação social

1. INTRODUCCIÓN

La identidad docente en educación superior se configura como un proceso dinámico de construcción y reconstrucción, influido por transformaciones institucionales, tecnológicas y socioculturales propias de los contextos contemporáneos de enseñanza (Halal Orfali et al., 2024). En este escenario, la educación a distancia ha adquirido un papel cada vez más relevante en América Latina, no solo como modalidad alternativa, sino como estrategia de inclusión y democratización del acceso a la educación superior (Marroquín-Gutiérrez, 2020; Conceição y Salto, 2026).

Desde enfoques contemporáneos, la vocación docente trasciende la elección profesional y se configura como una dimensión existencial vinculada al sentido de vida y al compromiso social del educador (Frankl, 2004). Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos latinoamericanos, donde la educación superior enfrenta el desafío de garantizar el acceso y la permanencia de poblaciones históricamente excluidas, y encuentra en la educación a distancia una estrategia clave de democratización del conocimiento (UNESCOIESALC, 2025).

El presente manuscrito corresponde a un artículo de reflexión teórica, analiza el proceso de configuración de la identidad docente a partir de la relación entre vocación, fe y educación en contextos de educación superior mediada por tecnologías, comprendiendo cómo las trayectorias formativas y las experiencias profesionales resignifican la práctica pedagógica y el compromiso social del docente en modalidades a distancia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Identidad docente y vocación

La identidad docente trasciende una definición meramente profesional para constituirse como una dimensión biográfica y ética, estrechamente vinculada con la vocación y el sentido de vida (Frankl, 2004). Estudios recientes destacan que esta identidad se construye en la interacción entre dimensiones personales, profesionales y espirituales, particularmente en contextos educativos con un fuerte énfasis ético y formativo (Toledo, 2025; Finnigan, 2026; Çakar Özkan, 2026).

Desde una perspectiva vocacional, Frankl (2004) sostiene que el sentido de vida orienta las decisiones humanas, lo que permite comprender la docencia como una respuesta ética y existencial al llamado de servir a otros. Investigaciones contemporáneas destacan que, en contextos educativos con una fuerte dimensión ética y espiritual, la identidad docente se articula con categorías como vocación, misión y compromiso social (Toledo, 2025; Finnigan, 2026). En este sentido, la fe opera como un marco interpretativo que otorga coherencia a la práctica profesional y fortalece la responsabilidad social del educador.

2.2. Educación a distancia como práctica transformadora

En la educación a distancia, la mediación pedagógica exige repensar el rol del docente como facilitador del aprendizaje y constructor de presencia pedagógica en entornos digitales (Moore, 1993; Sime y Themelis, 2020). Investigaciones recientes subrayan que el desarrollo de una identidad docente digital implica no solo competencias técnicas, sino también posicionamientos pedagógicos, éticos y relacionales que inciden en la calidad de la experiencia formativa (Engeness, 2021; Ulla et al., 2024).

Asimismo, el enfoque heutagógico plantea un aprendizaje autodeterminado, donde el estudiante es protagonista activo de su proceso formativo, lo que favorece el desarrollo de pensamiento crítico y autonomía.

2.3 Complejidad y formación integral

Desde el pensamiento complejo, la formación docente debe integrar dimensiones cognitivas, éticas y sociales que permitan responder a los desafíos de contextos educativos marcados por la desigualdad y la diversidad (Morin, 1999). En América Latina, la educación superior enfrenta el reto de consolidar modelos inclusivos que garanticen el acceso, la permanencia y la participación plena de poblaciones históricamente excluidas, especialmente en modalidades mediadas por tecnologías (Sánchez Moncayo et al., 2023; UNESCO-IESALC, 2025).

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter reflexivo-teórico, orientado a la comprensión e interpretación de la configuración de la identidad docente en educación superior a distancia a partir de la relación entre vocación, fe y práctica educativa. Este enfoque fue seleccionado debido a que el objeto de estudio involucra dimensiones subjetivas, éticas y experienciales que difícilmente pueden ser abordadas mediante procedimientos exclusivamente empíricos o cuantitativos. La identidad docente constituye una construcción dinámica y contextual que requiere aproximaciones interpretativas capaces de comprender los significados atribuidos por los sujetos a sus trayectorias personales y profesionales.

Desde esta perspectiva, la reflexión teórica se fundamenta en el diálogo crítico entre referentes contemporáneos de la pedagogía crítica, la sociología de la educación, el pensamiento complejo, la logoterapia y los estudios sobre identidad docente, integrados con experiencias formativas y profesionales desarrolladas en el contexto de la educación superior a distancia en Colombia, particularmente en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Dichas experiencias son asumidas como referentes interpretativos que permiten problematizar y contextualizar las categorías analíticas abordadas.

La validez de la reflexión se sustenta en tres criterios fundamentales. En primer lugar, la fundamentación teórica, expresada en la articulación sistemática de autores clásicos y estudios recientes relacionados con la identidad docente, la vocación y la educación a distancia. En segundo lugar, la coherencia argumentativa, garantizada mediante el análisis crítico y la contrastación conceptual entre diferentes perspectivas teóricas. Finalmente, la contextualización académica, que vincula los planteamientos conceptuales con experiencias reales del ejercicio docente universitario, lo que favorece la pertinencia y transferibilidad de las reflexiones a escenarios similares de educación superior.

Este procedimiento metodológico permite comprender la vocación docente como un fenómeno sociohistórico y ético, así como analizar la educación a distancia no solo como una modalidad educativa mediada por tecnologías, sino como un espacio de construcción de identidad profesional, inclusión social y transformación educativa. En consecuencia, la reflexión trasciende la descripción de experiencias individuales para situarse en un plano analítico que contribuye a la comprensión de los desafíos contemporáneos de la formación docente en contextos de educación superior a distancia.

4. RESULTADOS

4.1 Vocación como proceso socioformativo

La reflexión evidencia que la identidad docente se construye como un proceso relacional y contextual, influido por trayectorias personales, marcos éticos y transformaciones institucionales, especialmente en escenarios de educación superior a distancia (Marroquín-Gutiérrez, 2020; Halal Orfali et al., 2024).

4.2 Dimensión ética y sentido de la práctica docente

La vocación se articula con una dimensión ética que orienta la práctica pedagógica. La fe, entendida como sistema de sentido, opera como marco interpretativo que otorga coherencia a las decisiones profesionales y fortalece el compromiso social.

4.3 Educación a distancia e inclusión

Se identifica que la educación a distancia favorece el acceso a poblaciones históricamente excluidas, consolidándose como estrategia de democratización educativa. En este contexto, el rol docente se redefine hacia la mediación pedagógica, el acompañamiento y la tutoría.

4.4 Configuración de la identidad docente

La identidad docente emerge como una construcción dinámica que integra:

- Trayectoria personal

- Formación académica
- Experiencia profesional
- Compromiso social

Esta configuración evidencia que la docencia trasciende lo técnico, posicionándose como práctica ética y transformadora.

5. DISCUSIÓN

En consonancia con la pedagogía crítica de Freire, los resultados reflexivos confirman que la docencia constituye una praxis transformadora que involucra compromiso ético y responsabilidad social. Este planteamiento se ve reforzado por estudios recientes que reconocen al docente como agente de inclusión y mediador clave en entornos digitales de educación superior (Conceição y Salto, 2026; UNESCO-IESALC, 2025).

Asimismo, la incorporación de modelos de educación a distancia plantea la necesidad de repensar la mediación pedagógica, lo que destaca la autonomía y el aprendizaje significativo.

6. CONCLUSIONES

La vocación docente se configura como un proceso dinámico que integra dimensiones personales, sociales y éticas. La educación a distancia emerge como un escenario clave para la inclusión y la transformación social, lo que redefine el rol del docente.

Se concluye que la identidad docente se construye en la intersección entre sentido de vida, formación académica y compromiso con el entorno, lo que exige una visión integral de la educación.

REFERENCIAS



Çakar Özkan, E. (2026). *Dimensions of teacher professional identity: A scoping review*. *Encyclopedia*, 6(5), 99. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia6050099>

Conceição, S. C. O., y Salto, D. J. (2026). Distance education in higher education in Latin America: Realities, opportunities, and challenges. *Distance Education*. <https://doi.org/10.1145/3801089.3772205>

Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: Toward the pedagogic design principles of digital environments. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96–114. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>

Finnigan, N. (2026). *Exploring Catholic teacher identity: The intersection of personal, professional, and religious dimensions across generations* (Doctoral thesis, University of Glasgow). <https://theses.gla.ac.uk/85902/>

Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Halal Orfali, C., Arancibia Muñoz, M. L., Riquelme Plaza, I., y Unda Valenzuela, R. (2024). How higher education teachers see their professional identity. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1429847>

- Marroquín-Gutiérrez, N. C. (2020). Identidad profesional del docente en la educación a distancia. *Dominio de las Ciencias*, 6(1), 360–369. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i1.1442>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la educación superior inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB*, 23(2), 506–519. <https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
- Sime, J.-A., & Themelis, C. (2020). Educators' perspectives on identity and teaching presence in distance education. *Distance Education*, 41(1), 57–78.
- Toledo, N. L. U. (2025). Who do I say I am: A review of Catholic teachers' spiritual identity and factors affecting its formation. *Journal of Catholic Education*, 28(2), 28–48. <https://doi.org/10.15365/joce.2802022025>
- UNESCOIESALC. (2025). Inclusion 360°: *Redefining higher education in Latin America and the Caribbean*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/inclusion-360>
- Ulla, M. B., Lemana, H. E., y Kohnke, L. (2024). The construction of teacher identity in digital contexts. *Journal of Interactive Media in Education*, 2024(1). <https://doi.org/10.5334/jime.84>

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia
UNAD

Ambientes Lúdicos Contemporáneos: Un Análisis Documental sobre su Impacto en el Desarrollo y Aprendizaje

Contemporary Playful Environments: A Documentary Analysis of Their Impact on Development and Learning

Ambientes Lúdicos Contemporâneos: Uma Análise Documental sobre o seu Impacto no Desenvolvimento e na Aprendizagem

Fecha de recepción: 14 de marzo 2026 Fecha de aprobación: 10 de junio 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11312>

Karen Melissa Gómez Acosta Docente investigadora Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-7778-7409> Correo electrónico: kmgomeza@libertadores.edu.co

Ivan Alirio Martínez Triana Docente investigador SED Bogotá, Bogotá, Colombia, <https://orcid.org/0009-0005-0568-3925>. Correo electrónico: imartinez1@educacionobogota.edu.co

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en el marco del semillero de investigación denominado "Lúdica, Espacio y Aprendizaje" adscrito al proyecto de investigación "*Ambientes Lúdicos Contemporáneos: Un Análisis Documental sobre su Impacto en el Desarrollo y Aprendizaje*", desarrollado desde la Especialización en Pedagogía de la lúdica vinculada a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Fundación Universitaria Los Libertadores, cuyo propósito central fue consolidar el concepto: "*ambientes lúdicos contemporáneos*", desde una perspectiva pedagógica y crítica, que reconozca las transformaciones educativas del siglo XXI, en donde el ambiente se reconoce como un escenario amplio, diverso e inclusivo, que incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, la investigación reconoce que los espacios físicos, particularmente los relacionados con la escuela, van más allá de su capacidad casi obvia para acompañar la cotidianidad académica y que han evolucionado con el tiempo para deconstruirse y transformarse en ambientes lúdicos contemporáneos, que acompañan educaciones libres, participativas, respetuosas, críticas, innovadoras, colaborativas e inclusivas.

En este orden de ideas, el concepto de ambientes lúdicos contemporáneos se enmarca como elemento esencial para prácticas pedagógicas que se sitúan en las cambiantes dinámicas de la educación y que respondan a los desafíos del mundo actual.

ABSTRACT

This article is part of the research initiative titled "Play, Space, and Learning," which is affiliated with the research project "Contemporary Play Environments: A Documentary Analysis of Their Impact on Development and Learning," developed through the Specialization in Pedagogy of Play affiliated with the Faculty of Humanities and Social Sciences at Fundación Universitaria Los Libertadores. The central purpose of this project was to consolidate the concept of "contemporary play environments," from a pedagogical and critical perspective that acknowledges the educational transformations of the 21st century, where the environment is recognized as a broad, diverse, and inclusive setting that directly influences teaching and learning processes.

Thus, the research acknowledges that physical spaces, particularly those related to schools, go beyond their almost obvious capacity to support daily academic life and have evolved over time to deconstruct themselves and transform into contemporary playful environments that support free, participatory, respectful, critical, innovative, collaborative, and inclusive education.

In this vein, the concept of contemporary playful environments is framed as an essential element for pedagogical practices situated within the changing dynamics of education and responsive to the challenges of today's world.

RESUMO

O presente artigo insere-se no âmbito do grupo de investigação denominado «Lúdica, Espaço e Aprendizagem», associado ao projeto de investigação «Ambientes Lúdicos Contemporâneos: Uma Análise Documental sobre o seu Impacto no Desenvolvimento e na Aprendizagem», desenvolvido pela Especialização em Pedagogia da Lúdica vinculada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Fundação Universitária Los Libertadores, cujo objetivo central foi a consolidação do conceito: "ambientes lúdicos contemporâneos", a partir de uma perspectiva pedagógica e crítica, que reconheça as transformações educativas do século XXI, onde o ambiente é reconhecido como um cenário amplo, diverso e inclusivo, que incide diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a investigação reconhece que os espaços físicos, particularmente os relacionados com a escola, vão além da sua capacidade quase óbvia de acompanhar o quotidiano académico e que evoluíram ao longo do tempo para se deconstruírem e se transformarem em ambientes lúdicos contemporâneos, que acompanham educações livres, participativas, respeitosas, críticas, inovadoras, colaborativas e inclusivas.

Nesta linha de pensamento, o conceito de ambientes lúdicos contemporâneos insere-se como elemento essencial para práticas pedagógicas que se situam nas dinâmicas mutáveis da educação e que respondem aos desafios do mundo atual.

PALABRAS CLAVE:

educación, espacio de juegos, aprendizaje, ciencias de la educación.

KEYWORDS:

education, play area, learning, educational sciences.

PALAVRAS-CHAVE:

educação, parque infantil, aprendizagem, ciências da educação.

INTRODUCCIÓN

La educación se ha transformado en el siglo XXI, desde diversos aspectos, tales como las interacciones entre los roles allí presentes, los contenidos y la forma de ofrecerlos, el acceso a diferentes recursos educativos y la incursión de diversas metodologías educativas, siendo estas solo algunas que dentro de diversas metamorfosis han cambiado la escuela; para efectos del presente escrito se destacarán las formas de habitarla, en donde las paredes, el piso, las sillas, las mesas, los árboles y en general la arquitectura escolar, deja de ser parte de lo obvio, para transformarse en ambientes flexibles y colaborativos.

Estos ambientes procuran promover experiencias significativas, desde donde el hacer, el sentir y el reflexionar lleva a interacciones colaborativas y autónomas, las cuales resignifican el papel del juego, la lúdica y del espacio educativo, en donde las concepciones, metodologías y formas de abordar el acto educativo se configuran como respuestas pedagógicas, a las exigencias del actual mundo globalizado y acelerado, que pese a estas características demanda sujetos flexibles, empáticos y críticos.

Teniendo en cuenta esto, se hace necesario situar el término ambientes lúdicos contemporáneos, desde una base conceptual que le dé sentido y lo haga realmente partícipe de las nuevas tendencias educativas, en las cuales se empiezan a vislumbrar nociones tales como aprendizaje colaborativo, Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y creatividad e inclusión, siendo estas concepciones esenciales para dilucidar la definición.

MARCO TEÓRICO: AMBIENTES LÚDICOS UN PROCESO CONTEMPORÁNEO

La educación y la práctica pedagógica se encuentran enmarcadas en gran variedad de términos que resultan incluso cotidianos y que por lo mismo son desapercibidos, en su esencia y su razón de ser, quizás por la idea de siempre haber estado presentes en la escuela, como lo son tablero, tiza, marcador, cuaderno, patio, lápiz, uniforme, timbre entre otros, pero entonces aquí se ubica un concepto el cual parece haber estado presente desde siempre “ambientes lúdicos contemporáneos”, el cual según lo trabajado en el semillero de investigación, aún no cuenta con una definición clara, que permita reconocerlo y ubicarlo pedagógicamente.

Por tanto, y en función de los propósitos del proyecto y del semillero, se intentará realizar una exploración inicial de sus orígenes y su incorporación en la cotidianidad de la escuela, como término y como posible elemento central de un ecosistema pedagógico que da sentido a prácticas educativas contemporáneas.

Es preciso iniciar con definiciones de términos similares, de la mano de autores como Huizinga (1938), Piaget (1951), Vygotsky (1978) o Zapata (2007), quienes, aunque han desarrollado teorías y conceptos afines, hasta la fecha no existe una definición precisa del término, ni se han establecido de manera clara sus orígenes, finalidades o potencial transformador en el contexto de los procesos educativos.

Entonces, y teniendo en cuenta un análisis documental, se pretende identificar sus raíces teóricas, su trayectoria histórica y su incidencia en las prácticas pedagógicas actuales. Aquí se espera reconocer los aportes pasados, presentes y potenciales de los ambientes lúdicos, destacando su relevancia en la pedagogía actual y su impacto en el desarrollo integral de las diferentes sociedades.

Un primer elemento por destacar de este rastreo bibliográfico es el juego como elemento significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En términos de Vygotsky (1978), el juego constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en tanto permite al niño actuar “como si fuera otro”, anticipar roles y construir significados en interacción con los otros. En este orden de ideas y reconociendo al juego como elemento central en las formas en las que se interactúa con otros desde la acción misma de jugar, puesto que puede ser una actividad individual o colectiva, que indiscutiblemente rompe con la idea de la educación, principalmente de la tradicional.

Es aquí donde se empiezan a reconocer las transformaciones que ha experimentado la educación en las últimas décadas, impulsadas por enfoques centrados en el estudiante, en las cuales el aprendizaje activo y la inclusión, resultan necesarios para reconocer al aprendizaje colaborativo como una estrategia pedagógica que responde a las necesida-

des de los contextos educativos contemporáneos, el cual promueve dinámicas de trabajo grupal orientadas al logro de objetivos comunes, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales (Johnson et al., 1998; Slavin, 1996).

En este orden de ideas, el aprendizaje colaborativo implica procesos de interacción significativa entre los participantes, donde tienen lugar elementos como el diálogo, la negociación de ideas, la empatía, el respeto y la corresponsabilidad, siendo elementos fundamentales para los procesos de aprendizaje. En este sentido, Dillenbourg (1999) define el aprendizaje colaborativo como *“una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntas”* (p. 10).

Desde esta vertiente teórica, destaca la teoría socioconstructivista del aprendizaje de Vygotsky (1978), la cual establece que la construcción del conocimiento se lleva a cabo en la interacción social, y que el desarrollo cognitivo da lugar a ser favorecido por procesos de mediación, por lo que el aprendizaje colaborativo va más allá del lugar estrictamente académico, ya que contribuye a la formación de sujetos competentes para la vida en sociedad como son: el diálogo, la empatía y la capacidad de afrontar las problemáticas grupales y resolverlas colectivamente.

Entonces el aprendizaje colaborativo posibilita nuevas formas de relación entre los sujetos en el marco de los espacios educativos, superando la lógica individualista y jerárquica que ha predominado históricamente en muchos sistemas educativos. El aprendizaje colaborativo desde su naturaleza colectiva y crítica, rompe paradigmas instalados culturalmente, como la organización disciplinaria del espacio, en la que la distribución de los estudiantes es por filas, uno detrás de otro, esto limita y niega las interacciones, estando esta distribución atada al control permanente de la autoridad vertical que ejerce el docente, respondiendo a lo que Foucault, (2025) denomina como mecanismos de vigilancia y normalización propios de las instituciones modernas, según el autor, “el espacio escolar es un espacio controlado, vigilado y jerarquizado” (Foucault, 2025, p. 147), lo que limita la posibilidad de generar vínculos horizontales y dinámicas de cooperación auténtica.

De esta forma, el aprendizaje colaborativo supone una transformación profunda de las prácticas educativas, al modificar tanto la configuración simbólica y física del aula como las relaciones que se establecen entre quienes participan en ella. Los estudiantes dejan de ocupar el lugar de receptores pasivos para asumirse como sujetos activos y corresponsables de su aprendizaje. Así, más allá de constituirse como una estrategia metodológica, se configura como una apuesta ética y política que invita a repensar el papel de la escuela y sus vínculos con el poder, la producción del conocimiento y la formación de subjetividades.

De este modo, los ambientes lúdicos contemporáneos son el resultado de una evolución en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, más que una innovación aislada o espontánea, desde la idea de que el conocimiento se construye socialmente a través de la interacción con otros, en un contexto que valora la diversidad de perspectivas y la validación mutua entre los actores del proceso educativo.

Lo cual conlleva tomar distancia del modelo tradicional de enseñanza, caracterizado por la transmisión unidireccional del conocimiento y por la presencia de relaciones jerárquicas verticales, de hecho, se enfoca en dinámicas horizontales y dialógicas, donde la cooperación junto al diálogo argumentado y la construcción colectiva de significados son fundamentales. Esta propuesta se articula quizás mejor con modelos de pedagogía crítica basada en la problematización y la conciencia colectiva, en donde los ambientes lúdicos contemporáneos se destacan como ambientes éticos y políticos en los que se disputa el sentido mismo de educar.

Esta transición educativa da lugar a prácticas pedagógicas participativas, centradas en la interacción entre estudiantes, que en el hacer promueven construcciones colectivas desde el saber, pensar, sentir y hacer, reconociendo a los otros como indispensables en el proceso de aprendizaje.

Como señala Freire (1970), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p. 79), desde esta perspectiva, el aula deja de concebirse como un espacio regido por la transmisión unidireccional del conocimiento, el silencio y la obediencia, para configurarse como un escenario dinámico, flexible y creativo, donde la interacción y el diálogo adquieren un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

HABITAR LA ESCUELA, EL CAMBIO DE PARADIGMA

Concebir que el aula es un escenario dinámico, abierto y creativo, resulta esencial habitarla y no simplemente transitar por ella, como si esta fuese un espacio vacío o ajeno. Habitar el aula implica vivirla desde lo cotidiano, habitar la escuela en las vivencias diarias, con las simplicidades, complejidades y complicidades que trae la escuela, como si fuera un organismo vivo, un territorio desde lo simbólico donde convergen emociones, saberes, lenguajes y vínculos (Lefebvre, 1974; Tuan, 1977). Esta es una invitación a leer sus colores, sus texturas, sus silencios y sus sonidos, a comprenderla como un organismo vivo, que se transforma con cada experiencia compartida. En este sentido, el aula deja de ser un contenedor físico para convertirse en un espacio relacional y afectivo, donde cada interacción coadyuva a la construcción de comunidad.

Habitar la escuela es asumirla como un lugar de pertenencia y encuentro común, en la que toda la comunidad tiene posibilidad de participar de un proceso de creación conjunta de adjudicación de sentidos, de manera horizontal y colaborativa. A partir de esta perspectiva, el aula se configura como un espacio múltiple, de todos y para todos, donde la diversidad, la creatividad y la palabra se encuentran.

En este sentido, Bachelard (1957/1994), desde una perspectiva fenomenológica, comprende el propio acto de habitar como experiencia existencial y simbólica que implica vivir a partir de relaciones físicas y emocionales que permiten al sujeto reconocerse y realizarse dentro del espacio que ocupa. Bachelard concibe el habitar como realización, en tanto el acto de morar que permite al ser humano encontrarse consigo mismo, desplegar su interioridad y afirmarse en el mundo mediante la pertenencia a un lugar. A su vez, el habitar como significado, según Bachelard, otorga al sujeto la capacidad de construir memoria y deseo, ya que el espacio habitado se convierte en depositario de historias, afectos y sentidos compartidos. En este sentido, es posible afirmar que: habitar la escuela implica dar vida y significado, reconocerla como un lugar donde convergen la memoria pedagógica, la experiencia cotidiana y la proyección de nuevas posibilidades educativas.

Esta idea de habitar la escuela hace parte de la transformación pedagógica y se ve reflejada en la manera en que se conciben, se diseñan y ejecutan los entornos educativos. En este sentido, resulta pertinente retomar el concepto propuesto por Malaguzzi (1993), quien plantea que el espacio escolar debe ser entendido como *“el tercer maestro”*, junto con los adultos y los otros niños. Según Malaguzzi, el ambiente representa un papel pedagógico fundamental, ya que a partir de este es posible comunicar, sugerir, organizar relaciones y estimular o limitar el aprendizaje. No solo es la organización, sino que son la disposición y los estímulos que intervienen en la mediación del mismo acto educativo.

Entonces, el espacio trasciende su dimensión física para convertirse en un elemento activo del proceso educativo (Dewey, 1938; Bosch, 2014), capaz de propiciar experiencias significativas, fomentar la autonomía e incentivar la exploración, asumiendo el juego y la lúdica como formas legítimas de conocimiento. Así es que los escenarios educativos no solo tienden a ser más horizontales e inclusivos, sino que también se hacen más pertinentes y sensibles a las necesidades de los estudiantes, propiciando una educación que dialogue con el contexto y con las subjetividades de quienes la habitan.

En consecuencia, la transformación de las prácticas pedagógicas no se limita únicamente a la incorporación de nuevas tecnologías, sino que requiere una reconfiguración a profundidad de las relaciones entre los sujetos, los saberes y los espacios educativos. Estos elementos, no operan de manera aislada; por el contrario, se entrelazan en una dinámica compleja que define la experiencia de aprendizaje y la manera en que se produce el conocimiento en la escuela contemporánea.

Por esta razón, los espacios lúdicos contemporáneos, cuando se abordan desde un marco de diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2018.) y se producen en un trabajo en equipo con niños, niñas y educadores, son ambientes que no solo dan respuesta a la diversidad, sino que incluyen a la misma diversidad como principio pedagógico apiadad. Dicha visión no tiene como objetivo “incluir” como si hubiera un afuera, pero sí se propone reconstruir el interior escolar en perspectiva de la equidad, la participación activa y la sensibilidad frente a lo diverso. Por último, se hace la apuesta por generar una cultura educativa más humana, más creativa y más transformadora que reconoce el juego como derecho y la diversidad como ganancia.

Bajo estas condiciones, cada espacio deja de ser un contenedor y se convierte en contenido activo, un contenido que va a mediar con las necesidades, los retos y las posibilidades de estimular la curiosidad de investigar, promover la

autonomía y promover el juego como una posibilidad legítima de aprendizaje, que responda a los ritmos, velocidades y la integración con nuevas tecnologías que han democratizado la información con potencial de aprendizaje.

De este modo, las relaciones entre los docentes, los alumnos y el mismo conocimiento se reconocen de una manera mucho más horizontal y adquieren un carácter más significativo centrado en la experiencia compartida. En este sentido, Bosch (2014) le otorga una nueva dimensión a la condición de diseñar los espacios educativos para llevar a cabo la exploración, la participación activa y la construcción de unas experiencias significativas con la finalidad de establecer un consenso con los principios del aprendizaje colaborativo y experiencial, de este modo, se establece una concepción de un aula que se construye como espacio horizontal y transformador; es decir, un espacio de producción de saberes desde una construcción colectiva y situada.

Aquí, es pertinente destacar la relevancia que cobra el concepto de ambientes lúdicos contemporáneos, entendido como una propuesta pedagógica que reconoce el valor del juego, la creatividad y la exploración en la formación integral de los niños y las niñas. Desde esta investigación, se definen los ambientes como espacios simbólico-relacionales diseñados intencionalmente para favorecer el aprendizaje activo, la participación colaborativa, la expresión individual y colectiva, integrando elementos afectivos, estéticos, tecnológicos, los cuales permiten enriquecer la experiencia escolar.

De este modo, los ambientes lúdicos contemporáneos emergen como una alternativa pedagógica que concibe el aprendizaje como una experiencia social, que conlleva el reconocimiento e interacción con otros. Para ello es necesario modificar las estructuras rígidas heredadas de la escuela tradicional que, durante mucho tiempo, han dado forma a espacios disciplinarios que eran contruados para controlar y estandarizar los comportamientos de los y las estudiantes.

Igualmente, los ambientes lúdicos contemporáneos siguen generando un sólido fundamento adecuado al modelo del DUA, ya que esta propuesta didáctica trata de eliminar las barreras que limitan el acceso al conocimiento a través de la generación de experiencias flexibles, inclusivas y adaptadas a la diversidad del alumnado (CAST, 2018). El DUA presenta tres principios esenciales: 1. Ofrecer múltiples formas de representación de la información, 2. Múltiples formas de acción y expresión, y 3. Múltiples formas de implicación o motivación; con el fin de garantizar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus estilos, ritmos de aprendizaje, capacidades o contextos socioculturales.

Esta alternativa no solo implica apropiarse de los contenidos académicos, sino que también implica representar el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la autonomía y el pensamiento crítico. Como afirman (Hall et al., 2012), “el DUA propone un diseño flexible para anticiparse a la variabilidad” (p. 23). Esta concepción, junto con la potencialidad que ofrecen los ambientes lúdicos, hace posible la conversión de la escuela en un espacio dinámico, creativo e inclusivo. La innovación que se propone no carece de objetivos claros y firmes, como promover el desarrollo de estudiantes creativos, autónomos, críticos y capaces de realizar activamente la construcción de sus propios aprendizajes. En esta línea, los ambientes lúdicos contemporáneos reposicionan el papel del docente, que deja de ser un mero transmisor de contenidos, para convertirse en un negociador y facilitador de experiencias significativas. De manera complementaria, los estudiantes asumen un papel central, participativo y colaborativo en el marco de su proceso formativo.

De igual manera, este enfoque promueve el pensamiento crítico y la toma de decisiones, al situar a los estudiantes en escenarios dinámicos donde los elementos lúdicos, los procesos de experimentación e interacción social se integran como posibilidades pedagógicas esenciales. Según Dewey (1938) y Kolb (1984), el aprendizaje auténtico se produce cuando los sujetos se sumergen activamente en experiencias que tienen sentido y relevancia para su vida, por tal motivo, se relaciona plenamente con los principios de los ambientes lúdicos contemporáneos.

Así pues, los ambientes lúdicos contemporáneos no solo representan una transformación metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también implican un replanteamiento profundo del uso y significado de los espacios educativos, físicos y virtuales. Por tal motivo, se hace necesario crear entornos de aprendizaje flexibles, adaptables e inclusivos, con capacidad de responder de forma efectiva a los diversos ritmos y formas de aprendizaje, a las diversas posibilidades de desarrollo y a las exigencias culturales, cognitivas y emocionales de cada estudiante.

Es así que los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) de CAST (2018) ofrecen posibles respuestas a los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva (UNESCO, 2021; OECD, 2018); estos procesos se configuran como ecosistemas pedagógicos dinámicos centrados en necesidades, posibilidades y contextos específicos, que fomentan la participación, la colaboración y la autonomía, y propician unas formas de educación más equitativas y significativas.

Así, si tenemos otras alternativas a los desafíos complejos de la educación en el mundo actual, entre ellas la inclusión, la personalización del aprendizaje, la integración con la tecnología y la construcción de comunidades educativas más humanas, creativas y democráticas.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, orientado a comprender e interpretar los significados y sentidos que adquieren los ambientes lúdicos contemporáneos en el espacio educativo actual. Este tipo de estudio permitió realizar un análisis crítico de la producción teórica y empírica existente, con el objetivo de reconstruir los discursos, las categorías y las prácticas que han ido configurando el campo de la lúdica de la educación contemporánea.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases relacionales:

Durante la primera etapa se procedió a la búsqueda y a la selección de las fuentes secundarias: libros, artículos académicos, informes de investigación, documentos institucionales, tesis y revistas especializadas, que fueron publicados entre los años 1990 y 2024. Para la inclusión de estas fuentes se consideraron los criterios de relevancia teórica, de actualidad conceptual o su contribución reflexiva en el campo de la pedagogía, el espacio, el juego y la tecnología educativa.

En la segunda etapa, se realizaron las tareas de organización de las fuentes de las cuales se obtuvieron categorías analíticas establecidas a partir del marco teórico: habitar el aula, juego lúdico y creatividad, aprendizaje colaborativo, tecnología educativa, inclusión y diversidad.

En la tercera etapa se realizó el trabajo analítico hermenéutico de las categorías en donde se plantearon convergencias, tensiones y proyecciones teóricas en torno a los ambientes lúdicos contemporáneos. La lectura interpretativa logró rastrear transformaciones pedagógicas que reconfiguran la escuela como un espacio habitable, simbólico, relacional y crítico.

El enfoque hermenéutico se apoyó en la perspectiva de autores que permitieron comprender los vínculos entre espacio, subjetividad y aprendizaje: Bachelard (1957/1994), quien concibe el habitar como realización simbólica y existencial; Foucault (2025), interpreta la escuela como institución disciplinaria; Freire (1970), comprende el territorio como dialógico y emancipador; y Vygotsky (1978), explica el aprendizaje como un proceso social y mediado por el lenguaje.

Desde este proceso investigativo, se asumió la revisión documental como un proceso reflexivo e interpretativo, orientado a construir una mirada crítica sobre los modos en que el juego lúdico, la creatividad y la tecnología, transforman las prácticas educativas y las formas de habitar la escuela.

Así es que la metodología de trabajo que se implementó consiguió entrelazar miradas fenomenológicas, críticas y constructivistas que se articularon a las categorías emergentes a partir de los marcos contemporáneos del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018) y del aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1999; Lave y Wenger, 1991). La indagación documental, empotrada en esta base teórica, intentó sacar a la luz los sentidos pedagógicos y ético-políticos latentes en la constitución de entornos educativos más inclusivos, creativos y democráticos.

RESULTADOS

El análisis documental posibilitó comprobar distintas tendencias conceptuales que determinan el universo de los ambientes lúdicos contemporáneos como una propuesta pedagógica, compleja y multifacética. En primer lugar, los documentos analizados constatan que estos ambientes lúdicos no son solo espacios físicos a partir de los cuales solo pueda definirse la estructura de las aulas, sino espacios simbólicos y relacionales desde los que el aprendizaje se constituye a partir del encuentro y la cooperación y las experiencias compartidas (Bachelard, 1994/1957; Tonucci, 1996; Dewey, 1938).

En segundo lugar, los textos analizados dan cuenta de la reconfiguración profunda que sufre el aula tradicional para transformarse en un entorno más abierto, flexible y participativo, que se opone a la organización jerárquica que la define y que describe Foucault (2025) en su lógica organizativa disciplinaria, favoreciendo las interacciones más horizontales y afectivas, creativas. Aquí la transformación consiste en concebir el aula como lugar de residencia, un entorno donde la diversidad y la palabra se convierten en un privilegio para el aprendizaje y la construcción de la comunidad.

Así mismo, la revisión documental evidenció que los ambientes lúdicos contemporáneos adquieren sentido desde los formatos de aprendizaje colaborativo (Johnson y Johnson, 1999; Lave y Wenger, 1991), así como la pedagogía crítica desarrollada por Freire (1970, 1996), donde la educación se hace acto de diálogo colectivo y un proceso de emancipación. A partir de estas visiones, el juego y la lúdica cumplen con una función ético-política: no solo son recursos didácticos, sino que son estrategias para democratizar el conocimiento y fortalecer la autonomía de los sujetos.

Bajo esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consolida como un marco teórico y metodológico clave, al ofrecer estrategias para contrarrestar barreras de acceso y promover múltiples formas de representación, acción y motivación (CAST, 2018; Hall et al., 2012). Las fuentes analizadas coinciden en que la integración de los principios del DUA en los ambientes lúdicos, potencia la construcción de experiencias educativas con mayor inclusión, personalizadas y afectivas, que responden a la diversidad y a los distintos ritmos de aprendizaje.

A partir de una lectura hermenéutica, se concluye que los ambientes lúdicos contemporáneos emergen como espacios habitables y transformadores, donde se encuentran el juego, la tecnología, la inclusión y la colaboración. Su valor pedagógico aparece en su capacidad de cuestionar las estructuras rígidas de la escuela tradicional, generar nuevas formas de relación entre los sujetos y fortalecer las dimensiones: humana, creativa y comunitaria de la educación.

En consecuencia, la escuela se redefine como un territorio ético, estético y político que, al ser habitado, pasa a ser un escenario de sentido, experiencia y posibilidad.

DISCUSIÓN

Para efectos de la discusión, el reto que enfrentan los ambientes lúdicos contemporáneos es estrictamente pedagógico, ético y político. La pregunta que cuestiona a los educadores, diseñadores y responsables de políticas públicas resulta urgente y compleja: ¿cómo crear experiencias lúdicas que no reproduzcan exclusión o desigualdad, sino que promuevan la equidad, la participación y el empoderamiento de todos los actores educativos?

Aquí el desafío es comprender que habitar la escuela es un acto con mayor complejidad que transitar por ella; implica asumirla como un espacio vivo y dinámico, donde convergen las relaciones, los afectos y las prácticas que configuran la experiencia educativa. De esta manera, la noción de “habitar” pasa a definirse en lo conceptual y en lo práctico para la transformación de las prácticas en educación, al promover disposiciones físicas, simbólicas y pedagógicas que faciliten el intercambio, el encuentro y las transformaciones reales.

En este sentido, repensar el modo en que se habita la escuela requiere también alejarse de las prácticas coercitivas y alienantes heredadas de los modelos tradicionales, para transitar a experiencias educativas libres, autónomas, creativas y críticas. Los ambientes lúdicos, a partir de esta perspectiva, no solo redefinen la arquitectura escolar o la organización de los espacios, sino que también los resignifican, transforman las relaciones entre docentes, estudiantes y saberes. La escuela pasa a ser un escenario de creación, participación y vínculo, donde el aprendizaje emerge con el juego lúdico, a partir del diálogo y del trabajo colaborativo.

La lúdica, en el contexto en el que se está trabajando, no es simplemente un modo de entretenimiento o un sistema de motivación para los y las estudiantes, sino que pasa a ser una práctica de resistencia, creación y transformación social, una práctica en la que los alumnos no solo llegan a adquirir conocimientos sino también se autoconocen como sujetos activos, críticos y capaces de transformar su realidad. Para poder llegar a posicionarse en esta perspectiva se requiere una transformación considerable en las formas de enseñar/aprender en la medida en que se precisa fomentar la formación de una ciudadanía reflexiva y comprometida con la transformación de sus comunidades.

Esta transformación pedagógica deberá basarse fundamentalmente en los principios de justicia social, diversidad cultural, equidad epistémica y pensamiento crítico (Freire, 1970; Dussel, 2018). Así, los ambientes lúdicos contemporáneos deberían ser entendidos como espacios dialógicos con poder emancipatorio; es aquí donde el juego, la palabra y la creatividad dejan de ser modos de conocimiento del mundo, en tanto que se configuran como mediadores para la construcción colectiva del sentido y para la consolidación de comunidades de aprendizaje con prácticas democráticas, participativas e inclusivas.

Esta visión requiere superar los desafíos planteados, exige voluntad política, demanda formación docente continua y reflexiva, e implica una visión ética del quehacer educativo centrada en el bien común y en el desarrollo integral de los sujetos. En este horizonte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco coherente, al promover experiencias educativas flexibles, accesibles y diversificadas desde su concepción, que reconozcan la diferencia y la pluralidad como elementos constitutivos del acto pedagógico (CAST, 2018).

El DUA invita a pensar la enseñanza desde la eliminación de las barreras, desde el reconocimiento de las múltiples formas de aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes participen, expresen y construyan conocimiento de acuerdo con sus formas singulares de comprender y habitar el mundo.

Ampliando este debate, se remite al sentido profundo de habitar la escuela como práctica cultural, simbólica y política, que significa reconocer que la escuela no es un espacio de neutralidad. Habitar la escuela implica no solo ocupar un espacio físico, sino construir vínculos, significados y afectos que configuran la experiencia de tejido social y educativo y la identidad colectiva; es enfrentar los procesos de construcción y reproducción ideológica. Desde esta mirada, la escuela se concibe como un territorio vivo donde se entrecruzan identidades, memorias y saberes, y donde el aprendizaje se convierte en una experiencia de encuentro, cuidado y humanización. Es vivir la escuela desde sus prácticas más coloniales hasta las que intentan subvertir las realidades.

En consideración a lo anterior, se requiere una integración ética, crítica y creativa de la lúdica en la educación para configurar entornos de aprendizaje inclusivos, significativos y con un alto factor humano. Estos lugares van más allá de responder a las demandas del presente; deben proyectarse hacia un futuro educativo reivindicando la justicia social, la diversidad cultural y la solidaridad como pilares estructurales de una pedagogía que reconcilie el saber, el sentir y el convivir.

CONCLUSIONES

En el marco de este sistema de posibilidades, se establece el Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (CAST, 2018) como una posibilidad pedagógica indispensable para garantizar el acceso, la permanencia, la flexibilidad y la participación democrática y universal de los estudiantes, entendiendo la diversidad como un principio fundamental del acto educativo.

De ahí que vincular los principios del DUA a los ambientes lúdicos sea favorecedor de la inclusión, en cuanto a planear y diseñar las prácticas educativas en consonancia con las múltiples formas de aprender, sentir y expresarse. Por todo ello, apostar por los ambientes lúdicos quiere decir reafirmar la dimensión profundamente humana de la escuela, la misma escuela que es un espacio de convivencia, de creatividad, de imaginación, de diálogo y, sobre todo, de justicia cognitiva.

En dicha lógica, se pretende trascender el espacio físico haciéndolo una práctica simbólica y relacional, invitando a repensar los vínculos pedagógicos desde la ética del cuidado, la cooperación y la corresponsabilidad. A manera de cierre: la escuela, sus aulas, las voces que la habitan y todos los espacios que la delimitan se presentan como un territorio de esperanza y posibilidad, aquí donde el juego, la curiosidad y la creatividad se transforman en generadores y posibilitadores de la emancipación y de la transformación social. Solamente a través de una práctica que sea crítica, ética y humanizadora de la lúdica, será posible alcanzar las metas previstas.

En este sentido, el promover experiencias pedagógicas significativas implicará reconocer los aportes pasados, presentes y potenciales de los ambientes lúdicos, destacando su relevancia en la pedagogía actual y su impacto en el desarrollo integral de las diferentes sociedades. Así es que pensar en las transformaciones en educación requiere asumir acciones impulsadas por enfoques centrados en el estudiante.

Estas transformaciones deben partir del reconocimiento del aula como un espacio de interacción, diálogo y construcción colectiva de los saberes, donde el contexto educativo se comprenda como un espacio vivo, dinámico y con potencialidad formativa. En esa misma línea, el poder transformador de las características estructurales de los ambientes lúdicos contemporáneos reside en la posibilidad pedagógica, ética y política de que puedan acogerse a la práctica educativa. Como lo afirman Freire (1970) y Dussel (2018), la educación solo puede considerarse liberadora si promueve una conciencia crítica, la autonomía y la participación de los sujetos. En esa línea, los ambientes lúdicos deben entenderse como espacios habitables de encuentro, creación y diálogo, en los que el juego pase a ser una práctica que integre el pensamiento, la acción y el sentir.

REFERENCIAS



- Bosch, R. (2018). *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela*. Saxo Publish.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Pergamon.
- Dussel, I. (2018). *La educación alterada: Escuelas, alumnos y docentes en la era digital*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2025). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1938)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom* (2nd ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Anthropos.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). Norton.

- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad* (M. Merlino, Trad.; 2.^a ed.). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zapata, O. A. (2007). *El juego y el aprendizaje escolar: Perspectiva psicogenética*. Pax México.



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Universidad del
Atlántico

Un análisis de la Cátedra de paz de la Universidad del Atlántico^{1*}

An analysis of the peace studies program at the University of Atlántico

Uma análise da Cátedra de Paz da Universidade do Atlântico

Recibido: 16 de marzo 2026 Aceptado: 12 de junio 2026 DOI : <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11312>

Sara Alarcón Consuegra. Magíster en Filosofía. Miembro docente del Departamento de Filosofía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Atlántico. Coinvestigadora del proyecto de investigación. <https://orcid.org/0009-0003-8706-8816>

Gisell De Moya Escalante. Estudiante de último año del pregrado en Filosofía de la Universidad del Atlántico, vinculada al proyecto de investigación. <https://orcid.org/0009-0009-1486-070X>

Rafael Ruiz Vergara. Filósofo y sociólogo. Magíster en Estudios Clásicos. Docente del Programa de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Atlántico. <https://orcid.org/0000-0003-1719-6719>

RESUMEN

Este artículo de reflexión analiza la Cátedra de paz de la Universidad del Atlántico (Colombia) a través del proyecto ético de Michel Foucault. La cátedra se comprende, en cuanto a su propósito, como una forma de resistencia a la violencia y de enseñanza para la paz, y reflexiona sobre la idea de ciudadanía y la historia de la Universidad, haciendo frente a la violencia naturalizada a partir del contexto de los diálogos de paz para la terminación del conflicto entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP (entre 2012 y 2016), así como de los procesos de educación para el posconflicto. En un primer momento se analiza el contexto de la violencia en el Caribe colombiano; luego se estudia la formación de la cátedra de paz en Colombia y en la Universidad del Atlántico y se finaliza con la relación trazada entre la cátedra y la ética de Michel Foucault.

ABSTRACT

This reflective article analyzes the peace chair at the Universidad del Atlántico (Colombia) through Michel Foucault's ethical project. The chair is understood, in terms of its purpose, as a form of resistance to violence and teaching for peace, and reflects on the idea of citizenship and the history of the University, confronting naturalized violence in the context of the peace talks to end the conflict between the Colombian Government and the FARC-EP (between 2012 and 2016), as well as the processes of education for the post-conflict period. First, the context of violence in the Colombian Caribbean is analyzed; then the formation of the peace chair in Colombia and at the University of Atlántico is studied; and finally, the relationship between the chair and Michel Foucault's ethics is traced.

RESUMO

Este artigo de reflexão analisa a Cátedra de Paz da Universidade do Atlântico (Colômbia) através do projeto ético de Michel Foucault. A cátedra é compreendida, no que diz respeito ao seu propósito, como uma forma de resistência à violência e de ensino para a paz, e reflete sobre a ideia de cidadania e a história da Universidade, enfrentando a violência naturalizada a partir do contexto dos diálogos de paz para a resolução do conflito entre o Governo da Colômbia e as FARC-EP (entre 2012 e 2016), assim como os processos de educação para o pós-conflito. Num primeiro momento, analisa-se o contexto da violência no Caribe colombiano; depois, estuda-se a formação da cátedra de paz na Colômbia e na Universidade do Atlântico e finaliza-se com a relação traçada entre a cátedra e a ética de Michel Foucault.

PALABRAS CLAVE:

ética, educación, cátedra, paz, violencia, Foucault.

KEYWORDS:

ethics, education, chair, peace, violence, Foucault.

PALAVRAS-CHAVE:

ética, educação, cátedra, paz, violência, Foucault

1 * Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado *Análisis, interpretación y evaluación de los discursos presentes en las cátedras de paz implementadas en universidades públicas de la región Caribe hacia la construcción de una puesta educativa innovadora en el marco de la experiencia del posconflicto en Colombia*, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Código 82677.

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país con profundas heridas por la violencia. La Universidad del Atlántico, reconocida en 2015 por el Registro Único de Víctimas (RUV) de Colombia como *Sujeto de Reparación Colectiva* (Resolución No. 2015-156962 del 22 de julio de 2015), ha realizado investigaciones y ha coordinado debates en torno al origen de la cultura de la violencia en el país. Estos históricos acontecimientos se remontan, entre otros aspectos, a las disputas partidistas de las décadas de 1940 y 1950 durante el periodo histórico de La Violencia (Melo, 2021, p. 384), en donde conservadores y liberales representaron la división ideológica política más importante del país durante el siglo XX. La formación de guerrillas y el enfrentamiento con el Ejército Nacional, que luego estaría vinculado de forma clandestina bajo el nombre de paramilitares, mejor llamados escuadrones de la muerte perpetraron el terror en poblaciones ajenas a este tipo de violencia en sus territorios. Bajo falsas justificaciones de ataque al enemigo como acciones de guerra legítimas, estos grupos crearon las condiciones que terminaron en masacres. De acuerdo con el RUV, Hasta abril de 2025 este conflicto interno ha dejado 9.845.286 víctimas (entre desplazados, asesinados, torturados y desaparecidos).

En este marco contextual se hizo necesaria una educación para la paz y la convivencia pacífica con el fin de fortalecer los valores culturales de la ciudadanía que fue arrebatada, fomentando un sentido crítico ante lo ocurrido para buscar la no repetición de la violencia. La Universidad del Atlántico, como institución educativa pública, ha tomado medidas contra la cultura de la violencia a través de prácticas en pro del reconocimiento, la memoria y la investigación del conflicto. Esta Universidad sufrió de vejámenes perpetrados en 1998 y 2010 por escuadrones de la muerte sobre un conjunto de personas que pertenecían a grupos, organizaciones o sindicatos que resultaban “amenazantes” para el orden establecido por el miedo y las armas. Esto se relata en la obra *Fracturas del alma mater*, de Jiménez et al., (2020). Es por este motivo que la Universidad se abandera en la lucha contra la violencia, incluyendo en el pensum de todos los estudiantes una cátedra especial para la paz.

La cátedra de paz hizo parte de las medidas adoptadas por el Gobierno de Colombia a partir de la Ley 1732 de 2014, que demanda que fuera obligatoria en la educación básica y media a partir de unos lineamientos que dependen del contexto de la escuela o, si se trata o no, de una zona de conflicto. En el caso de las universidades, el Estado designó que, bajo el estatus de la autonomía universitaria, la cátedra de paz fuera de elección libre dentro del pensum universitario, de la misma forma que es libre la manera en que fuera implementada.

La Universidad del Atlántico creó su Cátedra de Paz en 2017 con la Resolución N° 000009, acogiéndose a la ley mencionada y a su posterior Decreto en 2015 N° 1038, en los cuales se establece y reglamenta la cátedra de paz en las instituciones educativas. Con una amplia participación de estudiantes, los temas de paz se convirtieron en un elemento fundamental para la vida profesional y académica siendo, a su vez, un requisito de grado.

Anterior a esta cátedra, en la Universidad del Atlántico funcionaban dos cátedras dentro del pensum de los programas académicos: la Cátedra Universitaria y la Cátedra Cultura Ciudadana. La primera abordaba la historia y la fundamentación institucional de la Universidad; la segunda se enfocaba en la ciudadanía, un análisis de sus orígenes y en sus fundamentos constitucionales en Colombia. Fue en 2020 que se pensó conveniente la unificación de estas dos cátedras junto a la Cátedra de Paz a través de la Resolución N° 000052 de 2021. Las razones de esta articulación correspondieron a una modernización curricular que hizo parte de los cambios efectuados por las nuevas exigencias dentro de la formación universitaria. La unión de las tres cátedras recibió el nombre de Cátedra Julio Enrique Blanco (en adelante CJEB), en honor al filósofo fundador de la Universidad. La Universidad retomó su resistencia al silencio y olvido al que muchos acontecimientos del conflicto fueron sometidos y ofreció una contextualización del conflicto armado; formas de llevar una convivencia pacífica y la resolución de problemas, lo que en varios aspectos implicó tratar una ética práctica. Es a partir de este escenario que se considera traer a la discusión la ética pensada desde la filosofía de Michel Foucault como una herramienta conceptual, pues busca analizar las prácticas de libertad presentes en la CJEB frente a las lógicas de violencia propias del posconflicto en el Caribe colombiano.

Foucault define la ética como aquel cuidado de sí y de los otros por medio de una reflexión en la que los actos morales implican un deber con el cuidado de uno mismo, precedido por un conocimiento de sí para alcanzar un mayor gobierno de sí (2009). Esto en Foucault conduce a su esquemático proyecto ético que, radicado en una propuesta de transformación del sujeto, convierte el autogobierno en el primer eslabón para un posterior conocimiento, cuidado y gobierno de los otros.

La ética del cuidado de sí está particularmente vinculada a la educación por medio del concepto griego de *psicagogía*, una noción que hace referencia a un tipo de sujeto que no es conducido por la pedagogía. Esto corresponde principalmente a dotar un sujeto, no de aptitudes propias de la pedagogía mediante prácticas metodológicas de leer, escribir y escuchar al maestro, sino de dotarlo de herramientas que modifican el ser de ese sujeto. Esto es clave para el análisis de la CJEB debido a la relación ética-educación. Esta relación construye un enfoque crítico sobre cualquier práctica educativa que esté relacionada con las actuaciones morales, sean pasadas (como los conflictos de la historia del país) como presentes (dando al estudiante herramientas de resolución de conflictos).

Este artículo analiza, en primer lugar, el contexto de la violencia en el Caribe colombiano (en donde se ubica la Universidad del Atlántico) a partir de información del conflicto obtenida por la Comisión de la Verdad y otras entidades encargadas de proporcionar datos sobre las víctimas, como la Justicia Especial para la Paz (JEP) o Datos para la Paz de la Unidad para las Víctimas. En segundo lugar, estudia la formación de la cátedra de paz en Colombia y en la Universidad del Atlántico, complementando la información técnica y legal de la cátedra, entre otros detalles. En tercer lugar aborda la relación entre la propuesta ética de Michel Foucault y la propuesta de la CJEB en la Universidad del Atlántico.

Violencia y academia: contexto histórico de la violencia en la Universidad del Atlántico

El periodo histórico de La Violencia en Colombia (1946-1957), caracterizado, entre otros aspectos, por la violencia partidista (Pécaut, 1987), culminó en un cese de enfrentamientos con la creación del pacto político del Frente Nacional en 1958 (Melo, 2021). Durante los años que duró este pacto se acrecentó el fenómeno de las guerrillas, ya existente en el territorio nacional. El fortalecimiento del narcotráfico, las disputas entre el Estado y los grupos armados, las constantes negociaciones que no prosperaron, la formación de escuadrones de la muerte, la delincuencia común y hasta el mismo Ejército Nacional constituyeron una cadena de actores y eventos relacionados con la violencia que se iba reforzando con los años (Vanegas et al., 2020).

Organismos como la Unidad para las Víctimas, en su constante cifrado del Registro Único de Víctimas (RUV), hasta abril del 2025 tiene estadísticas con más de nueve millones de víctimas del conflicto armado en la que, más de siete millones, son sujetos de atención y reparación según lo estipulado por la ley. De esta cifra, 2.149.388 son víctimas que han fallecido o han sufrido de desaparición forzada y víctimas que no pueden acceder efectivamente a las medidas de atención y reparación, como lo expone su página web². Todo ello está categorizado en la cifra total de más de trece millones de eventos.

Los eventos violentos que se presentaron en el país muestran una tecnificación y sistematización de la violencia mediante masacres y torturas que tenían el propósito de atemorizar a la población (Trejos, 2013). Testimoniantes de la Comisión de la Verdad, en su volumen especial *Cuando los pájaros no cantaban* (2022), reflejan este terror a través de relatos que parecen repetirse entre municipios, ciudades y zonas de conflicto. Tal es el caso de un hombre en San Basilio de Palenque que relata el antes y el después de la llegada de los grupos armados:

Bueno, eso fue a partir del 2002 que escuchamos que la guerrilla estaba por la parte del centro poblado de Maito. Empezó la toma, le colocaron bombas a la estación de policía. Ahí dijimos «están cerca, como que la violencia ya nos quiere tocar». Uno como que empezaba a tener temor. Pero uno nunca se imagina que lo iba a vivir tan de cerca, que iba a estar en nuestra vereda. (2022, p. 97)

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), las víctimas en el Caribe colombiano constituyen, hasta 2022, el 19,56 % del total de víctimas en el país. El 18,20 % de los eventos de violencia, en el marco del conflicto armado, ha ocurrido en este territorio (CNMH, 2022). Los grupos que, en su mayoría, fueron responsables de estos eventos, denominados paramilitares o escuadrones de la muerte, tuvieron presencia en estas zonas en el periodo que va del 2001 a 2006. Los hechos ocurridos no solo han afectado psicológica y físicamente a las víctimas sobrevivientes de los siniestros, sino también de forma económica, social y cultural a la región (Vásquez et al., 2018).

El departamento del Atlántico ha sufrido los diversos estragos de la guerra. Los datos registrados por el RUV presentan más de 36.000 víctimas reconocidas en el marco de la Ley 1448 de 2011, y 182.000 personas que, según datos de 2024, viven en el territorio. Estas cifras, de acuerdo con los 44.381 eventos registrados, pertenecen a una historia de

² <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>

violencia que ha sido negada bajo la creencia de que es un territorio libre de las consecuencias del conflicto armado. Sin embargo, desde el extremo norte del departamento en Puerto Colombia y Barranquilla, hasta las inmediaciones del Canal del Dique, la presencia de grupos armados ha sembrado el horror con dinámicas distintas en otras regiones (Martínez et al., 2018).

Las víctimas han relatado al RUV cómo sus familiares han desaparecido y, posteriormente, sido encontrados como vinculados a grupos subversivos, siendo víctimas de los llamados Falsos Positivos³. El despojo de tierra en municipios como Santa Lucía ha vulnerado los derechos de los campesinos atlanticenses, quienes relatan en reuniones comunitarias, organizadas por la Comisión de la Verdad, el terror experimentado durante los años más crudos del conflicto. La reparación de las víctimas y los procesos de no repetición han sido un trabajo comunitario en conjunto con organismos como la Comisión (2019; 2024), la Unidad para las Víctimas, el CNMH, la gobernación del departamento, las alcaldías correspondientes y las mismas víctimas que han sobrevivido.

En el Caribe colombiano el conflicto ha tenido sus particularidades articuladas al paso ilegal del comercio ilícito. En Barranquilla hubo un aumento de la presencia de grupos subversivos desde 1990 hasta 2006: “En 1989, durante su II Congreso, el ELN estableció que Barranquilla sería uno de sus bastiones en la lucha urbana. Así, se consolidó el Frente de Guerra Norte del ELN con presencia en la capital del Atlántico y en Cartagena” (CODHES, 2024, p. 8). Grupos paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en el Bloque Norte y el Frente José Pablo Díaz, comandado por Edgar Fierro López, alias “Don Antonio”, son un claro ejemplo. En la actualidad, según la Defensoría del Pueblo en su Alerta Temprana de 2020, en la ciudad hacen presencia las autodenominadas Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) y grupos como Los Nuevos Rastrojos y el Nuevo Bloque Costeño (Defensoría del pueblo).

Uno de los momentos que marcaron la historia del conflicto en Barranquilla fue el asesinato del profesor Alfredo Correa de Andreis en 2004 por parte de “sicarios coordinados por el Bloque Norte de las AUC y miembros del DAS”, como relata el CNMH (2020):

[El profesor] Acusado de ser ideólogo y colaborador del Frente 59 de las FARC a partir de falsos testimonios, permaneció en la cárcel El Bosque hasta el 14 de julio. Dos meses después de recuperar su libertad, el 17 de septiembre, fue asesinado en la vía pública, junto con su escolta personal, Edelberto Ochoa Martínez, en el barrio El Prado. (CNMH, 2020, p. 45)

Esto constituyó una pérdida significativa para los movimientos estudiantiles, los sindicatos, la academia y las motivaciones de crear una ciudad más crítica frente al conflicto. Pero esta no fue la única pérdida. También el asesinato, años antes, en 2001, del profesor Jorge Freytter, quien: “Fue secuestrado, torturado y asesinado por agentes del GAULA del Departamento del Atlántico y miembros del Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) en Barranquilla, Región Caribe.” (Villegas, 2022, párr. 6). Las razones del siniestro fue haber denunciado actos de corrupción en la Universidad del Atlántico, al igual que otros profesores y estudiantes que corrieron con la misma suerte de no poder contar la historia.

En la vulneración de sus derechos como institución de educación pública, la Universidad del Atlántico, entre 1998 y 2006, fue una de las entidades más afectadas por el conflicto bajo argumentos de control territorial antsubversivo. La principal amenaza para estos grupos armados se debía a las denuncias realizadas por casos de corrupción, razón por la que fueron un peligro para las organizaciones clandestinas y sus negocios ilícitos interesados en los recursos públicos. Estas entidades contribuyeron al financiamiento de los escuadrones de la muerte, quienes ofrecían un control a movimientos sindicales y estudiantiles a través de relaciones con la clase política.

La principal razón por la que la Universidad del Atlántico llamó la atención de estas organizaciones criminales fue debido al alto número de recursos que maneja. Se produjeron (no necesariamente como un hecho exclusivo del conflicto) varios casos de corrupción, lo que condujo a denuncias que fueron respondidas con violencia, entre esas la de Jorge Freytter. La gestión del miedo sobre los estudiantes y profesores se manifestó a partir de múltiples amenazas y agresiones.

La vinculación de organismos de inteligencia, del ejército y de grupos de la fuerza pública con grupos al margen de la ley perpetraron el miedo y generaron una desconfianza a las instituciones, a los miembros de las fuerzas de seguridad del

3 Denominación que refiere al asesinato de civiles por parte del Ejército Nacional de Colombia, cuyos cadáveres se hacían pasar por bajas de combatientes guerrilleros.

país, a los políticos, a los mandatarios y al sistema político colombiano. Es cierto, además, que la Universidad del Atlántico contribuyó a la estigmatización de las víctimas a través de un silencio que, poco o nada, se interpretaba como neutral.

Ante los panfletos, los grafitis, las circulaciones de listas negras, los rumores, las infiltraciones de actores armados; hombres y mujeres que hacían parte de movimientos y organizaciones sociales y sindicales aprendieron a guardarse de comentarios en público, a cuidar con quién y en qué lugar se reunían para debatir o simplemente conversar. (Jiménez et al., 2020, p. 224)

La cátedra de paz en Colombia y la CJEB en la Universidad del Atlántico

La cátedra de paz en Colombia surgió de los procesos de diálogos de paz entre el Gobierno, en cabeza del entonces presidente Juan Manuel Santos, y el grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), desarrollados entre 2012 y 2016, seguido por años de implementación de los acuerdos como la desmovilización y el desarme de los grupos firmantes, la reintegración a la sociedad y demás políticas creadas con fines restaurativos, de justicia y esclarecimiento de los hechos. Los acuerdos de paz, llevados a cabo en territorio cubano, se firmaron en Cartagena (Colombia) frente a un numeroso público el 26 de septiembre de 2016. El propósito principal de este acuerdo era la terminación de la guerra, la reparación de las víctimas, luchar contra el narcotráfico, mejorar las condiciones del campo y otros aspectos que están plasmados en la cartilla especial de la Cancillería de Colombia sobre estos acuerdos (2016).

La cátedra de paz se configuró con el propósito de seguir con las dinámicas de transformación social que iniciaron los diálogos de paz y que buscaron promover un entendimiento sobre la paz, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos (Tovar, 2025). Todas las instituciones del país, públicas o privadas, laicas o religiosas, ubicadas en cualquier territorio del país, tienen la obligación de ver un conjunto básico de referencias bibliográficas alrededor de los temas de paz, posconflicto, historia de la violencia y herramientas necesarias para la formación de una convivencia pacífica.

Ahora bien, en estas cátedras se enseña sobre paz bajo unas condiciones de gobierno democráticas que Vásquez resalta en su ensayo sobre la educación para la paz. Ella explica que el condicionamiento detrás de esta educación se basa en:

(...) una transmisión de valores políticos intencionalmente dados, que no admiten razonamiento en contra, pues son asumidos como bases morales sobre las cuales se construye una sociedad pacífica y respetuosa del otro. En ese sentido, expresiones en contra de la igualdad, los Derechos Humanos y el sistema de votación son contrarias al propósito de la enseñanza de la Cátedra de la Paz y de la educación en general en Colombia. (2020, p. 229)

Lo dicho por Vásquez corresponde a un debate sobre si se puede o no educar para la paz. Con todo ello, la cátedra corresponde a una estrategia del Estado para contrarrestar los efectos a largo plazo del conflicto, por lo cual se había convertido en un encuentro entre la población estudiantil y los procesos de paz (Toro et al., 2021). Forjado como un compromiso institucional, instituciones como la Universidad Autónoma de Occidente, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes y la Universidad del Atlántico se acogieron a la medida.

La metodología con que fue impartida la Cátedra de Paz en la Universidad del Atlántico, presencial durante sus primeros tres años y tres meses, fomentaba espacios para crear una convivencia pacífica y abrir campo a la reflexión no solo en la vida profesional de los estudiantes, sino en sus vidas personales. En 2020 pasó a modalidad virtual adjunta a su renovación (Resolución 000063 del 9 de octubre de 2020) y se articularon componentes jurídicos, pedagógicos y humanísticos con el fin de formar y fortalecer en los estudiantes motivaciones que surgieron formalmente en el proceso de paz. Esta modalidad también involucró, y sigue haciéndolo, eventos, salidas de campo e interacción directa con los profesores en la plataforma digital de la Universidad, Sicvi-567, donde los estudiantes encuentran los materiales con los que se trabajaba en clase.

Debido a cambios curriculares en la Universidad y a que las cátedras de cultura ciudadana, universitaria y la nueva de paz se habían ofertado con cero créditos, la creación de la Cátedra Julio Enrique Blanco (CJEB) surgió con el propósito de mejorar las competencias que fueron consideradas ideales para el saber del estudiantado⁴. En la obra de Coley, que funciona como breviario del contenido de la Cátedra, se describe, en sus primeras páginas, esta motivación inicial de unir

4 <https://www.uniatlantico.edu.co/departamento-de-extension-y-proyeccion-social/diplomados/diplomados-facultad-de-ciencias-humanas/curso-en-catedra-julio-enrique-blanco/>

las tres cátedras “(...) aparentemente diferentes pero que tienen necesariamente su interconexión interna: la Universidad, la Convivencia y la Paz (...)” (2023, p. 15).

Antes de su fusión, la división de las temáticas de la Cátedra de Paz eran la resolución de conflictos y diálogo y formación de espacios para la paz, sin embargo, la libertad que tenían las universidades permitió incluir material referente a la violencia en las instalaciones de la Universidad, la formación de eventos con sentido dialógico como una forma de reconocimiento de los estudiantes con las partes involucradas de los procesos de paz. Tal es el caso de la realización de foros, seminarios y conferencias.

La CJEB recoge hoy parte de esa Cátedra de Paz, al igual que el contenido de las otras dos cátedras que funcionaron en su momento. Se siguió con la misma dinámica de seminario virtual y el material utilizado está igualmente al alcance de los estudiantes en la plataforma de la Universidad. En ocasiones se hacen eventos que reúnen a los estudiantes de la CJEB de forma presencial alrededor de un tema en particular. Aquellos que involucran directamente la paz, el posconflicto y la historia de violencia del país o de la Universidad se centran exclusivamente en formar una convivencia pacífica y una cultura de paz, utilizando para ello fuentes para concientizar al estudiantado y hacerlo partícipe de su historia (Villada y Estrada, 2018).

El proyecto ético de Michel Foucault y la educación para la paz

Michel Foucault (1994) plantea un proyecto ético que se origina en la preocupación por los principios que fundamentaron las antiguas éticas grecorromanas. Entre ellas destaca la máxima del “conócete a ti mismo”, inscrita en el Oráculo de Delfos y retomada por Platón en *Alcibíades I* como eje de su propuesta ética. Foucault, en una entrevista de 1984, definió la ética como: “(...) la forma reflexiva que toma la libertad”, destacando que, desde la antigüedad, las prácticas éticas han girado en torno al imperativo del “cuidado de sí” (p. 113).

En *Alcibíades I*, Platón presenta un diálogo en el que Sócrates, frente a las aspiraciones políticas de Alcibíades, desarrolla la idea de la ocupación de sí como condición indispensable para el “gobierno de los otros”. Sócrates sostiene que quien pretenda gobernar antes debe gobernarse a sí mismo, y que este autogobierno solo es posible mediante el conocimiento de sí (124b). En este orden de ideas, es importante la distinción conceptual entre el cuidado de sí (*epimeleia heautou*) y el conocimiento de sí (*gnōthi seauton*) ya que: “(...) ‘el conocimiento de sí’ subyace del cuidado de uno mismo, convirtiéndose este último en una extensión de todo el sistema ético.” (Sánchez, 2009, p. 189).

En la relación entre la ocupación de sí y el conocimiento de sí se advierte una forma de subordinación: el acento no recae en el simple conocer sino en cómo lo que llegamos a conocer depende del grado en que nos ocupamos de nosotros mismos. En otras palabras, el acceso al conocimiento exige un trabajo sobre el propio sujeto, un conjunto de alteraciones y modificaciones necesarias para poder conocer (Foucault, 1994). Este planteamiento se concreta en: “Una forma de atención que implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, el mundo, los otros, hacia sí mismo. Es un modo de actuar a través del cual uno mismo se transforma” (Foucault, 1994, p. 35).

Ahora bien, aunque el cuidado de sí pueda parecer centrado únicamente en el sujeto como una práctica de autofinalidad, Foucault muestra que la figura del otro resulta decisiva, en particular en la política y en la educación (Vignale, 2012). En la Grecia Antigua, la política exigía que quien asumiera un cargo público estuviera en condiciones de cuidar de los otros, y esa capacidad solo era legítima si previamente se cuidaba a sí mismo. De este modo, el cuidado de sí no es un repliegue individual, sino la condición ética para ejercer el cuidado de los otros y, a la vez, para ser digno de confianza en la comunidad. Lozano (2012) describe la esencia de esta ética en Foucault en relación con los otros:

Lo que se buscaba era que se llegara a una armonía entre el poder que tenemos sobre nosotros mismos y el poder que ejercemos sobre los otros. Porque cuando el equilibrio se fragmenta, se ejerce con más fuerza sobre los otros la imagen del tirano al tratar de imponer a otros sus fantasías, sus apetitos o sus deseos. (p. 89)

El otro, entendido como mediador y fuente de conocimiento, constituye una forma decisiva. Aquí se sitúa al maestro, no como quien asegura una meta final, sino como acompañante responsable de articular a los sujetos en prácticas que se orientan hacia la autofinalidad (Pagni, 2013). La práctica educativa, en este sentido, consiste en articular un conjunto de ejercicios que conforman un sistema ético y político del cuidado de sí y de los otros. La filosofía aparece como mediación que hace posible que el sujeto se gobierne a sí mismo y, por ello, esté en condiciones de ejercer el arte de gobernar a

los demás (Servín, 2016). Foucault plantea cómo el otro es indispensable para la formación del sujeto en tanto se de ese “ejercicio de capacitación” que corresponde directamente al enseñar, sean saberes o principios. No se trata de transmitir verdades cerradas ni de formar desde un molde externo, sino de acompañar al sujeto en su propia transformación y búsqueda de una relación más lúcida y exigente consigo (Zambrano, 2007).

En este marco se incluyen tres ejercicios fundamentales vinculados a la presencia del otro. El primero es el ejercicio del ejemplo, expresado en la imitación de los “grandes hombres” y la tradición como modelo de comportamiento. El segundo es el ejercicio de la capacitación, mediante el cual se transmiten saberes, principios y prácticas que configuran modos de actuar. El tercero es el ejercicio del desasosiego, propio de la educación en sentido socrático, en el que se busca poner al sujeto en crisis y conducirlo hacia un examen más riguroso de sí mismo (Foucault, 1984, p. 58). Estos modos de aparición del otro permiten comprender el conocimiento no como un saber estático.

Desde luego, la preocupación de Foucault en la práctica en torno a la ocupación de sí no puede entenderse como un simple preámbulo del cuidado de los otros. Se trata de un trabajo ético de transformación del sujeto: el cuidado de sí tiene como propósito sustraer al sujeto de la estulticia, es decir, de la pasividad acrítica frente aquello que lo domina, abriendo un camino de ejercicio de libertad. Un sujeto ético es aquel que busca construirse a sí mismo (Mancilla, 2021). La práctica de la ética es una constante transformación del sujeto que lo involucra filosóficamente consigo mismo y a hacerse cargo de los otros a partir del reconocimiento de la individualidad en el “yo” y de lo que es externo a ello en cuanto a los demás (Garcés y Giraldo, 2013). Respecto a la formación de ese sujeto, Foucault se refiere a la construcción misma del individuo como sujeto en relación con la verdad o las formas de verdad.

Dice Foucault que el orador honesto es quien: “(...) tiene un papel crítico y pedagógico que desempeñar, el cual requiere que intente transformar la voluntad de los ciudadanos hasta el punto de que sirva a los mejores intereses de la ciudad” (2004, p. 116), pero también aclara que el “qué decir”, el “cómo” y el “bajo qué” principios éticos hacerlo, esto es casi que un cuestionamiento único de aquel que imparte ese discurso, no de aquel que bajo la dinámica de una “ética del silencio” (propia de la pedagogía en que un sujeto, en este caso el discípulo, subjetiviza el discurso que recibe) es el receptor de esos saberes impartidos, sino que es una cuestión estrictamente de la *parresia*. Esto teniendo en cuenta la idea socrática de que la educación es una herramienta para el cuidado del alma que se propone contrariar las falsedades de los sofistas fuera del verdadero interés filosófico contra la ignorancia, misma que, cabe resaltar, se situaba en la filosofía socrática como la responsable del mal (Ruiz, 2017).

Respecto a este propósito de verdad, se recoge la figura del otro manifestada de dos maneras, como filosofía y como maestro (González y Pulido, 2016). La filosofía, en cuanto saber, no solo orienta la preocupación por sí mismo, sino que habilita modos de subjetivación vinculados al cuidado de sí. El maestro, por su parte, no responde al modelo de *educare* centrado en la transmisión de contenidos, sino al de *educere*, concebido como una práctica de conducción que no se limita a exponer estructuras de verdad, sino que permite al sujeto ejercitarse en aquellas prácticas que lo transforman en el mismo proceso de acceso a la verdad. De este modo, la educación adquiere un papel decisivo, pues más que transmitir información, configura un espacio de conversión de sí.

Foucault destaca la figura del maestro inspirada en la *psicagogía*, entendida como “la función de modificar el modo de ser del sujeto” (1994, p. 101). El maestro, en este sentido, asume la responsabilidad de “someterse a un conjunto de reglas para decir la verdad y para que la verdad pudiera producir su efecto” (Foucault, 1994, p. 101). La verdad se entiende como: “Aquello que determina los modos posibles en los que un individuo puede producir un conocimiento práctico de sí mismo” (Ticchione y Salcedo, 2023, p. 79).

A partir de la *psicagogía*, y en relación con el propósito de *educere*, Foucault configura su propuesta educativa, donde cada maestro debe brindar no solo conocimientos, sino también las herramientas necesarias para que el sujeto pueda transformarse y defenderse frente a las dinámicas de poder que sostienen estados de dominación dentro y fuera de la escuela. En consecuencia, la relación educativa se concibe como una fábrica de *ethos*. Lo que el maestro transmite es una representación de su propio modo de ser (los efectos de haberse ocupado de sí mismo). De ahí renace la analogía entre maestro y *parresiasta* (Ortiz, 2023; Navarro, 2021b), es decir, aquel que vive en coherencia entre lo que es y lo que hace. Esta coherencia constituye el punto de partida para el surgimiento de otras formas de vida, en este caso de los estudiantes.

Hasta ahora se ha usado una colección de conceptos en el que se ensambla toda la estructura ética que se entiende en el marco de las dinámicas de poder y verdad por la cual el mismo Foucault había cimentado sus percepciones filosóficas. A continuación, se profundiza sobre esta vinculación entre pedagogía y *psicagogía* en relación con las cátedras de paz como formación de una cultura de paz y una forma de resistencia a la violencia.

La cátedra de paz como forma de resistencia

El maestro tiene la responsabilidad, a partir del ideal de la psicagogía, de ser una guía de la conducta y transformación del sujeto. La psicagogía corresponde propiamente a la conducción del sujeto a su mejoramiento, lo que es además un propósito en la ética desde los planteamientos socráticos. La formación del individuo requiere de una autonomía frente a situaciones de la vida que se rige por la verdad, con lo cual se vincula la *parresía*, un elemento necesario en esa transformación en cuanto a la formación de un discurso verdadero (Navarro, 2021b). El objetivo de la CJEB recoge este propósito, no solo estatal sino también de la población misma, de hacer frente a los hechos de violencia y la violencia naturalizada a partir de un conflicto continuo. El maestro responsable de la cátedra de paz posee esa responsabilidad de decir la verdad y contar las verdades que ya se han dicho sobre el conflicto, sobre la violencia y sobre los procesos de reparación y no repetición en el marco de los diálogos y negociaciones de paz (Quitian, 2024). Pero también tiene la responsabilidad de conducir a la transformación del sujeto que se ve comprometido en cuanto a una cultura de violencia dado su vínculo con la sociedad colombiana en general.

Ese acto de verdad se entiende también como un acto de *parresía* que se resume en un sacrificio por el deber que, como Sócrates lo había planteado, corresponde con un compromiso con la polis, un compromiso social. Esto último, además, es algo que Jaeger le atribuyó a la *paideia*, donde se reconoce que el hombre no es un ser individual, sino que adquiere su forma en relación con los otros (2001). De modo que la educación, para Jaeger, no es un acto en solitario, sino que corresponde a la formación de un sujeto que alcanza los ideales (razón por la que el sujeto se vincula conceptualmente con la *areté* griega que corresponde a la virtud en cuanto a la excelencia). El propósito de la ética foucaultiana colinda con el propósito de la CJEB desde que fue estipulada, en tanto que la técnica es el medio por el cual uno puede llegar a cuidar de uno mismo, siendo ese concepto último, cuidado de sí, una técnica en sí misma sobre la vida misma.

Este cuidado de sí y de los otros involucra un compromiso social, y es este mismo compromiso lo que cimentó las estrategias creadas por el proceso de paz después de las negociaciones (Díaz y Rojas, 2019). Dicho compromiso que se reconoce en la no repetición, en la reparación, es una herramienta de mejoramiento que, como el mismo Foucault considera, es para toda la vida, y por ello es una técnica para la vida.

El propósito inicial de la cátedra de paz, descrito en el Parágrafo 2 de la ley que decreta su creación, la refiere como un espacio para la reflexión, el aprendizaje y el diálogo en relación con una cultura de paz, y tiene, entre sus planteamientos por los que fue diseñada, el deber ser de la educación no solo “para la paz”, sino de promover el compromiso social del cuidado del otro que se ha considerado como la herramienta fundamental de una cultura de paz (Sánchez, 2010). Un propósito con el país, establecido en el Artículo 22 de la Constitución Política de Colombia, es la obligación con la paz en la sociedad como deber y derecho de cada ciudadano, siendo la educación una forma de resistencia que prevalece por el empeño de construir una sociedad con resolución de conflictos variados, más dialógica y cuidadosa de sí misma (Rincón et al., 2020). En la actualidad, la Universidad del Atlántico conserva contenidos de la Cátedra de Paz a través de la CJEB. Sin embargo, los estudiantes consideran que es necesario dedicar un espacio al conocimiento a profundidad de los hechos de violencia en los campus universitarios y el país, además de las prácticas de resolución de conflictos junto a los procesos que destacan la reconciliación, siendo esto un compromiso que la Universidad tiene con su comunidad académica.

CONCLUSIÓN

Si bien la implementación de la CJEB, con antecedentes en la Cátedra de Paz que fue aprobada e implementada hace ya varios años, no ha tenido el tiempo suficiente para evaluar realmente sus efectos, sus resultados más profundos solo podrán observarse en una o dos generaciones. Es un deber de las universidades con su cuerpo estudiantil, con el país y con la historia el conservar y fortalecer la educación para la paz con el fin de convertirse en el eslabón de la educación por el que se forman ciudadanos conscientes e individuos capacitados para proteger el cuidado de sí misma, y sujetos con conocimiento de esta técnica de por vida por el que se adquiera la suficiente autonomía que le permita conocerse, cuidarse y gobernarse.

Una educación para la paz, en el contexto de la guerra, exige estar bajo unas condiciones de dominación que dependen del grado de presencia de grupos armados en el territorio, o del número de eventos violentos que mantienen a las poblaciones bajo el miedo constante. En todos los niveles educativos en Colombia persisten condiciones que amenazan la paz y reproducen dinámicas de violencia o de indiferencia normalizada. Por eso estudiar la paz y comprometerse con una transformación personal y colectiva desde una ética del cuidado constituye un acto necesario y, al mismo tiempo, un privilegio.

En este contexto, Foucault se convierte en un referente clave para comprender el sentido y propósito de la CJEB, desde su naturaleza por la que fue creada hasta su elección autónoma por parte de la Universidad del Atlántico. Se reconoce como un acto de resistencia frente a la violencia y como un medio académico para construir espacios de convivencia pacífica y contribuir a la no repetición en la sociedad colombiana. Foucault afirma que la ética es, en esencia, una práctica reflexiva de la libertad. Así, la verdadera libertad no se limita al cambio externo, sino que implica una transformación interior que permita al individuo ejercer un *ethos* —una forma de vida— que sea digno, honorable y ejemplar. Este trabajo ético requiere conocimiento, no solo de sí mismo, sino también de los otros y del mundo. La educación, entendida desde esta ética del cuidado, se convierte en una estrategia de resistencia frente a la violencia al promover procesos de formación que favorecen la paz, el reconocimiento mutuo y la transformación social.

REFERENCIAS



Cancillería de Colombia. (2016). *Cartilla pedagógica: acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2020). *La memoria de Alfredo Correa de Andreis ya tiene su lugar en Barranquilla*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/la-memoria-de-alfredo-correa-de-andreis-ya-tiene-su-lugar-en-barranquilla/#:~:text=Seg%C3%BAn%20concluy%C3%B3%20la%20Corte%20Suprema,condenado%20como%20coautor%20del%20crimen.>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2022). *Boletín Estadístico de eventos de violencia durante el conflicto armado N. 4 Región Caribe: Boletín Caribe*. Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/wp-content/uploads/2022/05/Boleti%CC%81n-Caribe-Completo-20220429.pdf>

CODHES. (2024). *Situación humanitaria en Colombia, 2024*. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento.

Coley, J. (2023) *Cátedra Julio Enrique Blanco*. Universidad del Atlántico.

Comisión de la Verdad. (2019). Paso a paso se construye la verdad en el Atlántico. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/paso-a-paso-se-construye-la-verdad-en-atlantico>

Comisión de la Verdad. (2021). Desapariciones forzadas en Atlántico: reconocimiento a la dignidad de las víctimas y a las organizaciones buscadoras. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/desapariciones-forzadas-en-atlantico-reconocimiento-a-la-dignidad-de-las-victimas-y-a-las-organizaciones-buscadoras>

- Comisión de la Verdad. (2022). *Cuando los pájaros no cantaban*. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20final%20capi%CC%81tulo%20volumen%20testimonial%20cuando%20los%20pa%CC%81jaros%20no%20cantaban%20Castillejo%20.pdf>
- Comisión de la Verdad. (2024). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. <https://www.comisiondelaverdad.co/acuerdo-final-para-la-terminacion-del-conflicto-y-la-construccion-de-una-paz-estable-y-duradera>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Alerta temprana 037 de 2020*. <https://alertasstg.blob.core.windows.net/alertas/037-20.pdf>
- Díaz, M, y Rojas, N. (2019). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera* 20, 13-34.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, L, y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 14(22), 187-201. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a12.pdf>
- González, B. y Pulido, O. (2016). Cuidado de sí como principio educativo. *Educación y Ciencia*, (17), 125-143. <https://doi.org/10.19053/01207105.5283>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/jaeger-werner.-paideia.-los-ideales-de-la-cultura-griega-libros-i-ii-iii-iv-ocr-1995>
- Jiménez, M., Corena, E. y Maldonado, C. (2020). *Las fracturas del alma mater: memorias de la violencia en la Universidad del Atlántico 1998-2010*. Universidad del Atlántico. <https://doi.org/10.15648/EUA.70>
- Ley 1732 (septiembre 1 de 2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Lozano, L. (2012). La cuestión ética en Foucault. *Amauta*, 10(20), 83-89. <https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/Amauta/article/view/799>
- Mancilla, M. (2021). Ética y estética de la existencia en Michel Foucault. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 26(92), 30-43. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968017002/html/>

- Martínez, F., Trejos, L. F., y Badillo, R. (2018). Aproximación a las dinámicas del conflicto armado en la ciudad de Barranquilla: entre la marginalidad insurgente y el control paramilitar (1990-2006). *Papel Político* 23(2), 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo23-2.adca>
- Melo, O. (2021). *Colombia: una historia mínima*. Planeta.
- Navarro, C. (2021a). Necropolítica, biopoder, biopolítica y resistencias distópicas. *Sincronías*, (79), 415-438. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.22a21>
- Navarro, C. (2021b). Parresía, ética y cuidado de sí. Apuntes para una antropología filosófica. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(13), 95-110. <https://www.redalyc.org/journal/7238/723878164005/html/>
- Ortiz, J. (2023). Pensar la pedagogía como psicagogía en el último Foucault. *Sophia Colección de filosofía de la educación* (35), 97-124.
- Pagni, P. (2013). El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault. *Revista de Educación*, (360), 665-683. <https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-217>
- Pécaut, D. (1987). *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Vol. II. Siglo XXI Editores.
- Platón. (1992). Alcibíades I. *Diálogos VII. Dudosos, apócrifos, cartas*. Gredos.
- Quitian, J. (2024). Desajuste y verticalidad, la cátedra de la paz en Colombia y su aplicabilidad. *Revista nuestra América* (24), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13127312>
- Registro Único de Víctimas. (s.f.) Reportes. <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>
- Resolución 000009. (4 de junio de 2017). Por medio de la cual se define e implementa la Cátedra de Paz en la Universidad del Atlántico. <https://www.uniatlantico.edu.co/wp-content/uploads/2021/12/Resolucio%CC%81n-Acade%CC%81mica-0009-14-junio-2017-Catedra-de-la-paz.pdf>
- Resolución 000052. (17 de noviembre de 2021). Por la cual se crea la Cátedra Julio Enrique Blanco como requisito de grado y formación complementaria sociohumanística. <https://www.uniatlantico.edu.co/wp-content/uatlantico/sites/default/files/consejo-academico/52-Por%20medio%20de%20la%20cual%20se%20crea%20la%20C%3%A1tedra%20Julio%20Enrique%20Blanco%20como%20requisito%20de%20grado.pdf>
- Resolución 000063. (9 de octubre de 2020). Por la cual se modifica la Resolución Académica 000009 de 14 de junio de 2017 que define e implementa la Cátedra de la Paz en la Universidad del Atlántico y se establecen los criterios para el desarrollo curricular y plan de estudios. <https://www.uniatlantico.edu.co/wp-content/uatlantico/sites/default/files/consejo-academico/063%20-%200091020%20RESOLUCI%3%93N%20REFORMA%20CATEDRA%20DE%20PAZ%20UA%20%282%29%20%281%29.pdf>

- Resolución No. 2015-156962. (22 de Julio de 2015). Por la cual se decide sobre la inscripción en el Registro Único de Víctimas. <https://www.uniatlantico.edu.co/wp-content/uatlantico/sites/default/files/bienestar/pdf/Notificacio%CC%81n%20como%20Sujeto%20de%20Reparacio%CC%81n%20Colectiva.pdf>
- Rincón, H., Guerrero, D., y Pulido, M. F. (2020). Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente «sociales y ciudadanía» en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia. *Revista Espacios* 41(9), 3-12. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410903.html>
- Ruiz, A. (2017). Educar para el cuidado de sí: Una reflexión desde el pensamiento socrático. *Universitas Philosophica*, 34(69), 143–172. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.ecps>
- Sánchez, L. (2009). La relación entre el “conocimiento de sí” y el “cuidado de sí” en el Alcibíades de Platón. *Literatura: teoría, historia, crítica* 11, 183-203. <https://www.redalyc.org/pdf/5037/503750725006.pdf>
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Vía Iuris* 9, 141-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3432200>
- Servín, S. (2016). Filosofía y formación como magisterio de interpelación. Un diálogo entre Jaeger y Foucault sobre la paideia, el cuidado de sí y la figura de Sócrates. *Diálogos sobre educación*, 12 (7), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.261>
- Ticchione, D y Salcedo, L. (2023). La psicagogía como actividad educativa en Michel Foucault. *Ethika Revista interdisciplinaria de ética* 4(1), 306- 317. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2023.71577>
- Toro, K., De Armas, T, y Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 47(1), 355-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8016493>
- Tovar, J. (2025). *Cátedra de paz: Innovación social en educación*. [Diplomado de profundización para grado]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/66592>
- Trejos, L. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Enfoques* 11(18), 55–75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96028142003>
- Universidad del Atlántico. (2017). Universidad del Atlántico y su compromiso con la Paz. [Sitio Web] <https://www.uniatlantico.edu.co/programa-la-universidad-del-atlantico-y-su-compromiso-con-la-paz/>
- Vanegas, G., Salazar, B., y Castillo, M. (2020). Violencia compleja en una red de narcotraficantes y políticos en Colombia. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad* (28), 47–61. <https://doi.org/10.17141/urvio.28.2020.4405>

- Vásquez, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores* 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Vásquez, J., Echeverri, M. C., Moreno, J., Carrasco, N., Ferrel, F., y Ferrel, F. (2018). El apoyo social percibido por las víctimas del conflicto armado en Colombia. *El Ágora U.S.B.*, 18(2), 362-373. <https://doi.org/10.21500/16578031.3387>
- Vignale, S. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro: Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía* 27, 307-324. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v17i0.1152>
- Villada, M., y Estrada, C. (2018). Aportes para pensar la cátedra de la paz desde las resistencias y proyectos de paz de los grupos étnicos en Colombia. *Ratio Juris*, 13(26), 43-67. <https://www.redalyc.org/journal/5857/585761565003/html/>
- Villegas, M. (2022). *A 21 años del asesinato de Jorge Freytter*. Asociación-Elkartea Jorge Adolfo Freytter Romero. <https://freytter.eus/article/180>
- Zambrano, A. (2007). Educere: la palabra como experiencia. *Educere*, 11(38), 405-410. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603804>

A man with a beard and glasses, wearing a blue shirt, is shown from the side, reaching out to interact with a futuristic digital interface. The interface is filled with various charts, graphs, and data visualizations, including a large circular gauge on the left and a bar chart on the right. The background is a soft, out-of-focus blue and white, suggesting a modern, high-tech environment.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Universidad
Veracruzana, Veracruz,
México.

Transformación digital e internacionalización universitaria

Digital Transformation and University Internationalization

Transformacao digital & Internacionalização universitária

Fecha de recepción: 04 de marzo 2026 Fecha de aprobación: 10 de junio 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.10661>

Heidy Yelní Díaz Oviedo. Doctora en Educación, IVES. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Administración de la Universidad Veracruzana, Veracruz, México. ORCID: 0000-0003-1493-1562. Correo electrónico: heidiaz@uv.mx

Daniel Arturo Romero León. Doctor en Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador de tiempo completo del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económico Sociales (IISES), de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. ORCID: 0000-0003-4934-2477. Correo electrónico: daromero@uv.mx

RESUMEN

La internacionalización de la educación superior representa hoy en día nuevas formas de cooperación y de articulación institucional. Diversas agencias internacionales han establecido una agenda de cambios que orienta a las universidades hacia un modelo que responde principalmente a las demandas de la globalización, fundamentadas en la circulación de recursos, capital y conocimiento dentro de dinámicas de mercado. En este contexto, el presente escrito tiene como propósito reflexionar sobre la aún incipiente literatura relacionada con la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en los procesos de internacionalización de la educación superior. Cada vez más, las instituciones universitarias a nivel mundial se ven obligadas a responder a tendencias macro, como el desarrollo de la IA, que están transformando la sociedad y reconfigurando la economía del conocimiento. Este ensayo se desarrolló mediante una revisión narrativa y análisis documental de literatura especializada sobre internacionalización e inteligencia artificial en educación superior con énfasis en experiencias y tendencias observadas en América Latina y particularmente en México. Se concluye que la inteligencia artificial constituye un catalizador emergente de la internacionalización universitaria, aunque su implementación plantea desafíos relacionados con la equidad, la gobernanza de datos y la ética digital.

ABSTRACT

The internationalization of higher education today represents new forms of cooperation and institutional articulation. Various international agencies have established an agenda for change that guides universities toward a model responding primarily to the demands of globalization, based on the circulation of resources, capital, and knowledge within market dynamics. In this context, the purpose of this paper is to reflect on the still emerging literature related to the incorporation of artificial intelligence (AI) into the internationalization processes of higher education. Increasingly, universities around the world are being compelled to respond to macro trends, such as the development of AI, which are transforming society and reshaping the knowledge economy. This essay was developed through a narrative review and documentary analysis of specialized literature on internationalization and artificial intelligence in higher education, with an emphasis on experiences and trends observed in Latin America, particularly in Mexico. It concludes that artificial intelligence constitutes an emerging catalyst for university internationalization, although its implementation poses challenges related to equity, data governance, and digital ethics.

RESUMO

A internacionalização do ensino superior representa hoje novas formas de cooperação e articulação institucional. Diversas agências internacionais estabeleceram uma agenda de mudanças que orienta as universidades para um modelo que responde principalmente às demandas da globalização, fundamentadas na circulação de recursos, capital e conhecimento dentro de dinâmicas de mercado. Nesse contexto, o presente texto tem como propósito refletir sobre a ainda incipiente literatura relacionada à incorporação da inteligência artificial (IA) nos processos de internacionalização do ensino superior. Cada vez mais, as instituições universitárias em todo o mundo são obrigadas a responder a tendências macro, como o desenvolvimento da IA, que estão transformando a sociedade e reconfigurando a economia do conhecimento. Este ensaio foi desenvolvido por meio de uma revisão narrativa e análise documental da literatura especializada sobre internacionalização e inteligência artificial no ensino superior, com ênfase nas experiências e tendências observadas na América Latina, particularmente no México. Conclui-se que a inteligência artificial constitui um catalisador emergente para a internacionalização universitária, embora sua implementação apresente desafios relacionados à equidade, governança de dados e ética digital.

PALABRAS CLAVE:

inteligencia artificial, internacionalización de la educación superior, internacionalización en casa, TICCAD, transformación digital.

KEYWORDS:

artificial intelligence, internationalization of higher education, internationalization at home, TICCAD, digital transformation.

PALAVRAS-CHAVE:

inteligência artificial, internacionalização do ensino superior, internacionalização em casa, TICCAD, transformação digital.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior ha experimentado un proceso de transformación acelerada a partir de la virtualización y del uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, fenómeno impulsado de manera particular por la pandemia de COVID-19. La mediación tecnológica ha posibilitado la configuración de nuevas formas de articulación académica, caracterizadas por su flexibilidad y capacidad de generar interacciones en contextos diversos.

Tradicionalmente, la internacionalización se ha vinculado principalmente con la movilidad física de estudiantes y docentes, entendida como un mecanismo de intercambio de saberes, metodologías y referentes culturales. Sin embargo, la consolidación de la denominada internacionalización en casa ha ampliado los alcances de dichas prácticas, favoreciendo la inclusión de un mayor número de actores y permitiendo la implementación de políticas orientadas a optimizar recursos y extender beneficios de manera más equitativa.

En este marco, las tecnologías digitales no solo han ampliado las posibilidades de cooperación académica internacional, sino que han contribuido a la redefinición de las propias concepciones de lo internacional en la formación universitaria. A este proceso se incorpora la inteligencia artificial (IA), la cual emerge como un factor disruptivo con capacidad de reconfigurar los procesos educativos.

Aunque la internacionalización universitaria ha experimentado una acelerada transformación digital, aún existe escasa literatura que analice de manera crítica el papel de la inteligencia artificial en estos procesos y sus implicaciones para la educación superior. ¿De qué manera la inteligencia artificial está transformando los procesos de internacionalización de la educación superior y cuáles son sus principales oportunidades y desafíos? El objetivo de este ensayo es reflexionar críticamente sobre el papel de la inteligencia artificial en la transformación de los procesos de internacionalización universitaria. La IA ofrece un potencial significativo para la personalización del aprendizaje, la optimización de la gestión institucional y la ampliación del acceso al conocimiento, lo que la posiciona como un componente estratégico en la evolución de la internacionalización de la educación superior en la era digital.

Este artículo corresponde a un ensayo de reflexión fundamentado en una revisión narrativa de literatura especializada sobre internacionalización de la educación superior e inteligencia artificial. Se consultaron publicaciones indexadas en Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar publicadas principalmente entre 2018 y 2025. Los descriptores utilizados fueron: “artificial intelligence”, “higher education internationalization”, “virtual mobility”, “internationalization at home”, “digital transformation” y “AI in education”. La información recopilada fue sometida a un análisis documental orientado a identificar tendencias, oportunidades, desafíos y debates emergentes en torno a la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos de internacionalización universitaria. La estrategia metodológica buscó mantener coherencia entre el objetivo del ensayo, el marco conceptual utilizado y la reflexión crítica desarrollada en las distintas secciones del texto.

MARCO TEÓRICO

La internacionalización digital en la sociedad post-pandemia

La mayoría de las universidades a nivel global enfrentan actualmente nuevas demandas derivadas del fenómeno de la globalización post-COVID, a las cuales han respondido mediante la adopción de esquemas digitales y tecnológicos en sus procesos de internacionalización. Este contexto de globalización exige que las instituciones de educación superior preparen a sus estudiantes para los retos emergentes de un entorno caracterizado por la interconexión y la competitividad internacional (Knight, 2010). México no constituye una excepción: cada institución de educación superior (IES) ha desarrollado estrategias particulares para integrarse a esta dinámica global. En este marco, las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digitales (TICCAD) han desempeñado un papel central al facilitar el diálogo interinstitucional, promover la cooperación académica y posibilitar un modelo de internacionalización más dinámico y flexible (De Wit, 2011). La experiencia mexicana confirma esta tendencia, con un creciente uso de herramientas digitales para fomentar la internacionalización, incluyendo el acceso a bases de datos académicas, el aprendizaje en línea, la creación de redes de colaboración, la docencia distribuida y la flexibilización de los procesos de formación e investigación (Brandenburg y De Wit, 2011).

Paralelamente, la rápida expansión de la inteligencia artificial (IA), particularmente de los modelos de lenguaje de gran escala (Large Language Models, LLM) y herramientas de IA generativa como ChatGPT, Gemini, Claude o Copilot, está

modificando significativamente la manera en que se produce, distribuye y utiliza el conocimiento. Estas tecnologías ofrecen nuevas posibilidades para la enseñanza, la investigación, la comunicación intercultural y la gestión institucional, al tiempo que plantean interrogantes sobre la calidad académica, la ética digital, la privacidad de los datos y las desigualdades tecnológicas existentes entre países e instituciones (Miao y Holmes, 2023; UNESCO, 2021).

Asimismo, el uso de análisis predictivos constituye otra aplicación estratégica de la IA en la educación superior. A través de la identificación temprana de estudiantes en riesgo de bajo rendimiento o abandono, es posible implementar intervenciones focalizadas —como tutorías personalizadas o asesoramiento académico— que incrementen las posibilidades de éxito (UNESCO, 2021). En este sentido, Graesser et al. (2001) demostraron que los sistemas de tutoría inteligente con diálogo conversacional pueden mejorar significativamente el rendimiento académico, lo que refuerza el potencial de la IA como herramienta de acompañamiento personalizado.

En este sentido, el presente ensayo se propone reflexionar sobre la incorporación de la inteligencia artificial como una extensión innovadora de las TICCAD en los procesos de internacionalización de la educación superior, examinando los avances iniciales y su potencial transformador en este campo.

La innovación como eje estratégico de la internacionalización universitaria

La innovación se constituye como un motor esencial en los procesos de internacionalización de la educación superior. Los avances en tecnología y pedagogía han transformado profundamente la manera en que estudiantes y docentes colaboran y aprenden más allá de las fronteras nacionales, favoreciendo la configuración de una educación superior más interconectada y flexible (Baker et al., 2019). Este proceso se desarrolla en el marco de la sociedad del conocimiento, donde los ambientes virtuales adquieren un papel central al facilitar el acceso, la circulación y la producción de saberes en un espacio digital globalizado.

En este contexto, el aprendizaje en línea representa una de las innovaciones más relevantes, pues ha modificado las concepciones tradicionales de la educación, permitiendo que estudiantes participen en cursos y programas académicos desde cualquier parte del mundo. Plataformas virtuales y cursos masivos abiertos en línea (MOOC) han ampliado el acceso y fomentado la inclusión, al tiempo que promueven la colaboración académica en la sociedad del conocimiento.

De igual manera, las tecnologías digitales —como la videoconferencia, las herramientas colaborativas en línea o la realidad virtual— han posibilitado interacciones en tiempo real, generando espacios de comunicación intercultural, experiencias virtuales de internacionalización y nuevas formas de investigación compartida. Dichos recursos fortalecen la capacidad de las instituciones para insertarse en redes académicas globales y consolidar ambientes virtuales de cooperación.

Por su parte, la innovación pedagógica ha introducido enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje experiencial y el modelo de aula invertida, que contribuyen a la comprensión intercultural y promueven una mayor implicación del estudiantado. Estos métodos, en combinación con las TICCAD, potencian el desarrollo de competencias críticas para la sociedad del conocimiento, tales como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas complejos y la comunicación intercultural. Por ello, es fundamental que las instituciones de educación superior continúen modernizando su infraestructura tecnológica y fortaleciendo la capacitación y el desarrollo disciplinar de su personal docente, promoviendo la innovación y acompañando estos esfuerzos con un aumento de los recursos financieros disponibles. Asimismo, la internacionalización y las alianzas académicas estratégicas ofrecen oportunidades clave para acelerar y optimizar estos procesos (Navarro Pappic, 2024).

Finalmente, la innovación impulsa la conformación de redes globales de instituciones, estudiantes y académicos, que facilitan el intercambio de conocimientos, fortalecen proyectos internacionales de investigación y amplían las oportunidades de movilidad académica y profesional. Asimismo, constituye un eje estratégico para la internacionalización de la educación superior en un mundo interconectado. La convergencia entre innovación tecnológica, pedagogía transformadora y ambientes virtuales posibilita el tránsito hacia un modelo educativo propio de la sociedad del conocimiento, caracterizado por el acceso equitativo, la colaboración transnacional y la generación de aprendizajes más inclusivos y sostenibles (UNESCO, 2021).

Sociedad del conocimiento, IA y nuevas dinámicas de internacionalización

Uno de los beneficios centrales de la IA en la internacionalización de la educación superior radica en su capacidad para personalizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Los sistemas basados en IA permiten analizar datos sobre el desempeño académico y adaptar las actividades de formación a las necesidades específicas de cada individuo, promoviendo con ello una mayor motivación, compromiso y mejores resultados de aprendizaje (Conci et al., 2018; Baker et al., 2019). Asimismo, la IA contribuye a enriquecer la experiencia estudiantil mediante asistentes virtuales y *chatbots* que ofrecen apoyo constante en aspectos académicos y administrativos —desde procesos de inscripción hasta la selección de cursos—, reduciendo la carga operativa del personal y garantizando un acceso oportuno a la información (UNESCO, 2021).

Un aspecto estratégico es la ampliación del acceso a la educación. Las plataformas digitales impulsadas por IA facilitan experiencias de aprendizaje flexibles y adaptables, accesibles desde cualquier lugar con conexión a Internet, lo cual incrementa la cobertura y el impacto de los programas internacionales de formación (Goel y Polepeddi, 2018). De manera complementaria, la IA también favorece la colaboración académica transnacional, gracias a herramientas de traducción automática y entornos virtuales que eliminan barreras idiomáticas y promueven la interacción intercultural en tiempo real. La capacidad de la IA para realizar análisis de datos a gran escala constituye otro de sus aportes más relevantes. La identificación de patrones en datos académicos y de investigación posibilita el diseño de estrategias pedagógicas más pertinentes, así como la mejora de la calidad y la relevancia de los programas internacionales (UNESCO, 2021). A ello se suma la automatización de tareas administrativas —como la programación, la calificación o la verificación de credenciales—, lo que permite a los docentes y al personal concentrar sus esfuerzos en actividades sustantivas de enseñanza, investigación y desarrollo institucional.

En el ámbito de la calidad educativa, la IA ofrece herramientas para evaluar el impacto de programas, monitorear los resultados de aprendizaje e identificar áreas de mejora, contribuyendo al aseguramiento de la acreditación y la pertinencia académica. Paralelamente, su aplicación en procesos de reclutamiento y admisión facilita la identificación de perfiles adecuados de estudiantes internacionales y optimiza la gestión de solicitudes, ampliando la diversidad y el alcance de la matrícula internacional.

Un ejemplo ilustrativo de innovación es el aprendizaje personalizado. A través del análisis de grandes volúmenes de información, la IA puede rastrear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de dificultad y proponer intervenciones específicas, ofreciendo recursos diferenciados que favorecen la adaptación y el éxito académico, particularmente en contextos internacionales (Holmes et al., 2019).

La IA potencia los ambientes de aprendizaje en la educación superior, fomentando en los estudiantes la motivación y el interés por incorporar las tecnologías en su futura labor (Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban, 2022). Además, la inteligencia artificial emerge como un motor de innovación en la internacionalización de la educación superior, al posibilitar mayor acceso, colaboración global, análisis avanzado de datos, automatización de procesos y experiencias de aprendizaje personalizadas. De este modo, contribuye a reducir brechas de idioma, cultura y distancia, y abre nuevas oportunidades para la cooperación académica y la innovación educativa en la sociedad del conocimiento. Su implementación estratégica permitirá a las universidades construir entornos de formación más eficientes, inclusivos y conectados, orientados a preparar a los estudiantes para un mundo caracterizado por el cambio acelerado y la interdependencia global (UNESCO, 2021).

Retos de la internacionalización en contextos globales cambiantes

Si bien la internacionalización de la educación superior aporta beneficios sustanciales en términos de cooperación académica, movilidad estudiantil y generación de conocimiento, también conlleva amenazas y desafíos que requieren atención crítica (Pedro et al., 2019). Uno de los principales obstáculos se relaciona con las barreras culturales y lingüísticas, pues los estudiantes internacionales enfrentan dificultades al adaptarse a nuevos contextos socioculturales y lingüísticos, lo que puede repercutir tanto en su rendimiento académico como en su bienestar general. Este escenario demanda que las instituciones de educación superior desarrollen programas de apoyo y servicios especializados que faciliten la integración y reduzcan los efectos negativos de tales barreras.

Otro desafío radica en el acceso desigual a las oportunidades de internacionalización. Aunque estas experiencias pueden abrir horizontes formativos y profesionales, no todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de participar, lo cual profundiza brechas de desigualdad y limita la diversidad dentro de la población estudiantil internacional. Este fenómeno se relaciona con los costos de movilidad, la disponibilidad de becas y los marcos de política educativa en los países de origen.

La llamada “fuga de cerebros” constituye un problema adicional. Estudiantes provenientes de países en desarrollo que cursan estudios en naciones con mayores recursos tienden, en algunos casos, a establecerse de manera permanente en dichos países receptores. Esto genera pérdidas significativas de capital humano en las naciones de origen y puede derivar en impactos económicos y sociales adversos.

Asimismo, la internacionalización plantea retos en torno a la garantía de calidad educativa. Las diferencias en estándares académicos, acreditación y reconocimiento de estudios entre sistemas de educación superior obligan a implementar mecanismos rigurosos de evaluación que aseguren la validez y la equivalencia de las formaciones ofrecidas a nivel global (Tuomi, 2018).

Finalmente, factores externos como la inestabilidad política y social en determinadas regiones representan una amenaza latente para la continuidad de programas internacionales. La cancelación de acuerdos, el cierre de instituciones o las restricciones a la movilidad pueden reducir la participación estudiantil y docente, debilitando las redes de cooperación internacional.

En suma, aunque la internacionalización de la educación superior constituye una estrategia clave para fortalecer la calidad, la pertinencia y la competitividad académica, resulta indispensable reconocer y enfrentar las amenazas que la acompañan. Solo a través de políticas inclusivas, mecanismos de apoyo institucional y marcos de cooperación internacional sólidos será posible garantizar que este proceso contribuya de manera equitativa y sostenible al desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Nuevas modalidades de internacionalización en ambientes virtuales

La internacionalización de la educación superior constituye un campo dinámico en constante transformación, marcado por la emergencia de tendencias que responden a los cambios sociales, tecnológicos y culturales de la globalización contemporánea (Luckin et al., 2016). En el marco de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la circulación acelerada de información, la innovación digital y la creación de redes en ambientes virtuales, la internacionalización adquiere nuevas modalidades que amplían su alcance y redefinen sus objetivos.

Una de estas tendencias es la movilidad virtual, entendida como el uso de tecnologías digitales para generar experiencias académicas transnacionales sin necesidad de desplazamiento físico. Esta modalidad permite que estudiantes con limitaciones económicas, geográficas o administrativas accedan a oportunidades de aprendizaje internacional, contribuyendo a la equidad en entornos propios de la sociedad del conocimiento digital.

La educación transnacional constituye otra expresión relevante, al ofrecer programas educativos más allá de las fronteras nacionales mediante titulaciones conjuntas, esquemas de franquicia académica o programas a distancia. Esta forma de cooperación académica, apoyada en plataformas digitales, no solo amplía el acceso, sino que también fortalece la interconexión de las instituciones en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje.

En paralelo, las microcredenciales se consolidan como una estrategia innovadora de formación flexible y específica. Estos cursos cortos, diseñados para proveer competencias puntuales, pueden impartirse en línea y representar una vía costo-efectiva para internacionalizar experiencias de aprendizaje, alineadas con las demandas cambiantes de los mercados laborales globales.

Asimismo, la educación para la ciudadanía global adquiere centralidad, al incorporar en los planes de estudio contenidos orientados al análisis de problemáticas mundiales y al fomento de la comprensión intercultural. Este enfoque prepara a los estudiantes para ejercer un papel activo en la sociedad global, promoviendo valores de corresponsabilidad, sostenibilidad y cooperación transnacional.

Otra tendencia significativa es la creciente atención hacia la diversidad, equidad e inclusión en los procesos de internacionalización. Ello implica garantizar el acceso de grupos históricamente subrepresentados, generar entornos académicos seguros y equitativos, y cuestionar estructuras de poder que reproducen desigualdades dentro de la cooperación internacional en educación. Al mismo tiempo, los sistemas educativos deben colocar al estudiante en el centro, utilizando las tecnologías digitales como herramientas para potenciar la interacción humana en lugar de reemplazarla (Ruiz-Velasco Sánchez y Bárcenas López, 2023). Es fundamental identificar los desafíos educativos en los que un uso adecuado de la tecnología puede ofrecer soluciones, reconociendo que algunas de las estrategias actuales también pueden generar efectos negativos.

En conjunto, estas tendencias evidencian una convergencia entre innovación pedagógica, transformación digital y compromisos éticos en la internacionalización de la educación superior. Su desarrollo refleja la necesidad de crear sistemas educativos más inclusivos, conectados e innovadores, capaces de preparar a los estudiantes para un futuro en el que los ambientes virtuales, propios de la sociedad del conocimiento, serán el espacio privilegiado de interacción, aprendizaje y colaboración global (UNESCO, 2021). En este contexto, el rol del profesor también debe transformarse: ya no basta con transmitir contenidos de manera tradicional, sino que es crucial que fomente el pensamiento crítico, promueva un manejo adecuado de la información y estimule el trabajo colaborativo, preparando a los estudiantes para un mundo laboral dinámico donde la estabilidad profesional no está garantizada (Granados Romero et al., 2014). Asimismo, es esencial que la implementación de la IA sea inclusiva y equitativa, asegurando que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder y beneficiarse de estas herramientas tecnológicas (Vera, 2023).

REFLEXIÓN

La aparición de herramientas de inteligencia artificial generativa ha abierto una nueva etapa en la internacionalización de la educación superior. Plataformas como ChatGPT, Gemini, Claude o Microsoft Copilot permiten la generación automática de textos, traducciones, análisis de información y apoyo a procesos de investigación y aprendizaje. Estas capacidades pueden reducir barreras lingüísticas, facilitar la colaboración internacional y ampliar el acceso a experiencias académicas globales, especialmente en contextos donde la movilidad física continúa siendo limitada.

No obstante, la incorporación de estas tecnologías también plantea importantes desafíos. Uno de ellos se relaciona con los sesgos algorítmicos derivados de los datos utilizados para entrenar los modelos de IA. Diversos estudios han advertido que estos sistemas pueden reproducir desigualdades culturales, lingüísticas y geográficas, privilegiando perspectivas dominantes provenientes de países con mayor capacidad tecnológica. En consecuencia, existe el riesgo de profundizar asimetrías ya presentes en los procesos de internacionalización.

Asimismo, la creciente dependencia de plataformas desarrolladas por grandes corporaciones tecnológicas plantea interrogantes sobre la soberanía digital de las universidades y la gobernanza de los datos académicos. La utilización masiva de herramientas de IA implica la circulación de grandes volúmenes de información institucional y personal, generando preocupaciones relacionadas con la privacidad, la seguridad y el control del conocimiento producido en las instituciones de educación superior.

Desde una perspectiva crítica, también resulta necesario considerar el fenómeno de la denominada colonialidad digital, entendida como la concentración del desarrollo tecnológico en un reducido grupo de países y empresas que condicionan la producción, distribución y acceso al conocimiento global. En este sentido, la internacionalización apoyada en inteligencia artificial no debe analizarse únicamente como un proceso de innovación tecnológica, sino también como un espacio donde se reproducen relaciones de poder y dependencia.

Por otra parte, persisten importantes vacíos en la literatura especializada. La mayoría de los estudios disponibles se concentra en contextos de países desarrollados, mientras que aún son escasas las investigaciones empíricas que examinan los efectos de la IA en los procesos de internacionalización de universidades latinoamericanas. Ello abre una agenda de investigación relevante para comprender cómo estas tecnologías pueden contribuir efectivamente a una internacionalización más inclusiva, sostenible y socialmente responsable.

CONCLUSIONES

La inteligencia artificial está configurando una nueva etapa en la evolución de la internacionalización de la educación superior. Más allá de constituir una herramienta tecnológica adicional, representa un factor estructural capaz de transformar las formas de cooperación académica, movilidad virtual, investigación colaborativa y gestión universitaria. Su potencial para ampliar el acceso al conocimiento, facilitar la comunicación intercultural y personalizar los procesos de aprendizaje la convierte en un componente estratégico de las universidades del siglo XXI.

Sin embargo, los hallazgos de esta reflexión muestran que la incorporación de la IA no debe entenderse exclusivamente desde una perspectiva optimista o tecnocentrista. La expansión de sistemas de inteligencia artificial generativa plantea desafíos complejos relacionados con los sesgos algorítmicos, la privacidad de los datos, la dependencia tecnológica, la brecha digital y las desigualdades existentes entre instituciones y regiones del mundo. En consecuencia, la internacionalización mediada por IA puede tanto reducir como ampliar las brechas de acceso al conocimiento global.

Asimismo, la creciente influencia de grandes empresas tecnológicas en el desarrollo de plataformas educativas obliga a repensar cuestiones vinculadas con la soberanía digital, la gobernanza de los datos y la autonomía universitaria. Estos aspectos adquieren especial relevancia para las instituciones latinoamericanas, que frecuentemente enfrentan limitaciones financieras y tecnológicas para participar en igualdad de condiciones dentro de la economía global del conocimiento. Por ello, el futuro de la internacionalización universitaria requerirá combinar innovación tecnológica con principios de equidad, inclusión, ética y sostenibilidad. Las universidades deberán desarrollar políticas institucionales que promuevan un uso responsable de la inteligencia artificial, fortaleciendo simultáneamente las capacidades digitales de estudiantes y docentes.

Finalmente, se identifican importantes oportunidades para futuras investigaciones, particularmente aquellas orientadas a analizar experiencias concretas de adopción de IA en universidades latinoamericanas, evaluar sus impactos en los procesos de internacionalización y explorar estrategias que permitan construir modelos más inclusivos y socialmente responsables de cooperación académica global. Estas líneas de investigación contribuirán a comprender mejor el papel que desempeñará la inteligencia artificial en la configuración de la educación superior internacional durante las próximas décadas.

REFERENCIAS

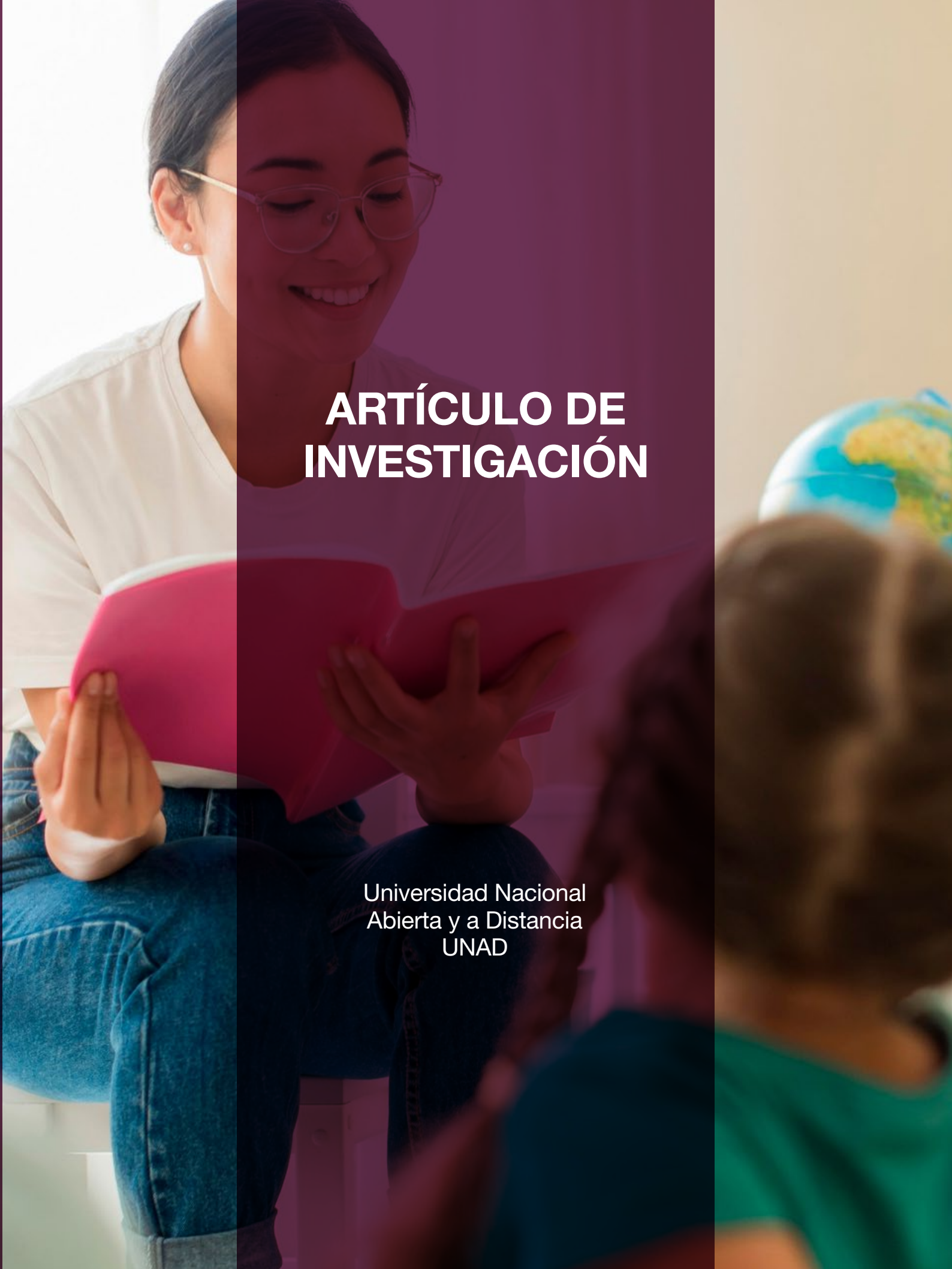


- Ayuso-del Puerto, D. y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Baker, T., Smith, L., y Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. NESTA. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted>
- Brandenburg, U., y De Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education*, (62), 15-17. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>
- Conci, M. C., Moine, M. B., Priarollo, M. I., y Luna, C. A. (2018). Desarrollo de la internacionalización de la educación superior pública en la región centro del país desde 2005 hasta 2016. *Sociales Investiga*, 4(4), 75-91. <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/131>
- De Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam. <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-internationalization-trends-issues-and-challenges-hans-de-wit.pdf>

- Goel, A. K., y Polepeddi, L. (2018). Jill Watson: A virtual teaching assistant for online education. En C. Dede, J. Richards y B. Saxberg (Eds.), *Learning engineering for online education: Theoretical contexts and design-based examples* (pp. 120–143). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351186193-7>
- Graesser, A. C., VanLehn, K., Rosé, C. P., Jordan, P. W., y Harter, D. (2001). Intelligent tutoring systems with conversational dialogue. *AI Magazine*, 22(4), 39-51. <https://doi.org/10.1609/aimag.v22i4.1591>
- Granados Romero, J., López Fernández, R., Avello Martínez, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E., y Luna Álvarez, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *MediSur*, 12(1), 140-150. <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2751>
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>
- Knight, J. (2010). Internacionalización de la educación superior: Nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas. *Boletín IESALC-UNESCO*, (211), 1–14.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Miao, F., y Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Navarro Papic, C. (2024). *El futuro de la internacionalización en la educación superior* (Nota Técnica N.º 03). Fundación AEQUALIS. <https://aequalis.cl/works/serie-internacionalizacion-y-es-el-futuro-de-la-internacionalizacion-en-la-educacion-superior/>
- Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A., y Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. (ED-2019/WS/8)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Ruiz-Velasco Sánchez, E., y Bárcenas López, J. (Coords.). (2023). *Inteligencia artificial para la transformación de la educación*. SOMECE. <https://books.google.com.mx/books?id=G2LoEAAAQBAJ>
- Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education: Policies for the future* (M. Cabrera Giraldez, R. Vuorikari y Y. Punie, Eds.; EUR 29442 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/12297>

UNESCO. (2021). AI and education: *Guidance for policy-makers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>

A young woman with dark hair and glasses is smiling while reading a pink book. She is wearing a white t-shirt and blue jeans. In the background, a globe is visible on a shelf. The image is split vertically, with the left side showing the woman and the right side showing a blurred view of the same scene.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia
UNAD

Lenguaje docente 2.0: transformaciones en la jerga pedagógica derivadas de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza

Teaching language 2.0: changes in pedagogical jargon resulting from the technological mediation of teaching processes

Linguagem docente 2.0: transformações na gíria pedagógica derivadas da mediação tecnológica dos processos de ensino

Fecha de recepción: 05 de marzo 2026 Fecha de aprobación: 10 de junio 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.10733>

Walter Leonardo Martínez Ruiz. Doctor en Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia. walter.martinez@unad.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9175-9829>

Zully Alejandra Cubides Guzmán. Magíster en Transformación Digital, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá - Colombia. zully.cubides@uniminuto.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0159-6896>

RESUMEN

Este artículo analiza los cambios de la jerga docente situada en el marco de la mediación tecnológica, concretamente, de los procesos de enseñanza entre los años 2020 y 2024, particularmente a educadores de primero a quinto de primaria del Institución Educativa Chiloé de Soacha, Cundinamarca, en Colombia. A nivel metodológico, es un estudio cualitativo, construido a partir de un enfoque sociolingüístico, orientado a identificar las transformaciones del corpus lexical utilizado por los educadores, influenciados por la virtualización de la enseñanza, el uso de plataformas digitales y la necesidad de mantener una comunicación efectiva con estudiantes y familias. El artículo aplica, como instrumento metodológico, la entrevista semiestructurada a un total de diez profesores del nivel básica. A partir de esta, se hace un rastreo del concepto de jerga docente adelantado por investigaciones en Iberoamérica en lo corrido del presente siglo, en donde se destaca la importancia que han tenido en el área del lenguaje, el abordaje de la jerga docente y su expansión a otros conceptos que giran en torno a este fenómeno sociolingüístico. Por otro lado, aborda los cambios que ha suscitado la jerga docente en los procesos de enseñanza, con una mirada desde la mediación tecnológica en contextos diversos. También busca entender qué ha llevado a los cambios observados en la jerga de los educadores. Así mismo, explora factores como la formación, la influencia institucional y el interés profesional, los cuales inciden en la apropiación de este nuevo lenguaje pedagógico. Los hallazgos muestran que este lenguaje docente 2.0 no solo responde a exigencias técnicas, sino que también construye identidad profesional y vínculos pedagógicos en escenarios cambiantes. De igual forma, el estudio evidencia una jerga híbrida que combina términos tradicionales del aula física con neologismos y extranjerismos propios del entorno digital, lo que refleja procesos de adaptación, resignificación, imitación e innovación por parte del cuerpo docente.

ABSTRACT

This article analyzes changes in teachers' jargon within the context of technology-mediated teaching, specifically in teaching processes between 2020 and 2024, focusing particularly on educators in grades 1 through 5 at Institución Educativa Chiloé in Soacha, Cundinamarca, Colombia. Methodologically, this is a qualitative study grounded in a sociolinguistic approach, aimed at identifying changes in the lexical corpus used by educators, influenced by the virtualization of teaching, the use of digital platforms, and the need to maintain effective communication with students and families. The study employs semi-structured interviews with a total of ten elementary school teachers as its methodological tool. Based on this, the study traces the concept of teacher slang as explored by research in Ibero-America throughout the current century, highlighting the importance of the approach to teacher slang in the field of language and its expansion to other concepts revolving around this sociolinguistic phenomenon. Furthermore, it addresses the changes that teacher jargon has brought about in teaching processes, with a focus on technological mediation in diverse contexts. It also seeks to understand what has led to the observed changes in educators' jargon. Furthermore, it explores factors such as training, institutional influence, and professional interest, all of which influence the adoption of this new pedagogical language. The findings show that this "Teacher 2.0" language not only responds to technical demands but also builds professional identity and pedagogical connections in changing environments. Similarly, the study reveals a hybrid jargon that combines traditional terms from the physical classroom with neologisms and loanwords typical of the digital environment, reflecting processes of adaptation, reinterpretation, imitation, and innovation on the part of the teaching staff.

RESUMO

Este artigo analisa as mudanças no jargão docente no contexto da mediação tecnológica, concretamente nos processos de ensino entre os anos de 2020 e 2024, visando particularmente educadores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental da Instituição Educativa Chiloé, em Soacha, Cundinamarca, Colômbia. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, construído a partir de uma abordagem sociolinguística, orientado a identificar as transformações do corpus lexical utilizado pelos educadores, influenciadas pela virtualização do ensino, pelo uso de plataformas digitais e pela necessidade de manter uma comunicação eficaz com estudantes e famílias. O artigo aplica, como instrumento metodológico, a entrevista semiestruturada a um total de dez professores do ensino fundamental. A partir dela, faz-se um rastreamento do conceito de jargão docente promovido por pesquisas na Ibero-América ao longo do presente século, destacando-se a importância que a abordagem do jargão docente e sua expansão para outros conceitos em torno deste fenômeno sociolingüístico têm tido na área da linguagem. Por outro lado, aborda as mudanças que o jargão docente provocou nos processos de ensino, com um olhar a partir da mediação tecnológica em contextos diversos. Busca também compreender o que levou às mudanças observadas no jargão dos educadores. Da mesma forma, explora fatores como a formação, a influência institucional e o interesse profissional, os quais incidem na apropriação desta nova linguagem pedagógica. Os achados mostram que essa linguagem docente 2.0 não apenas responde a exigências técnicas, mas também constrói identidade profissional e vínculos pedagógicos em cenários mutáveis. Do mesmo modo, o estudo evidencia um jargão híbrido que combina termos tradicionais da sala de aula física com neologismos e estrangeirismos próprios do ambiente digital, o que reflete processos de adaptação, ressignificação, imitação e inovação por parte do corpo docente.

PALABRAS CLAVE:

docente, enseñanza, jerga, mediación tecnológica, sociolingüística

KEYWORDS:

jargon, teacher, teaching, technology mediation, sociolinguistics

PALAVRAS-CHAVE:

docente, ensino, gíria, mediação tecnológica, sociolingüística

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una representación dinámica de los cambios tanto sociales como culturales y tecnológicos de determinadas épocas (Labov, 1983). En el ámbito educativo, la jerga docente —concebida como el grupo de manifestaciones habladas, vocablos y formas lingüísticas inherentes al profesorado— ha sufrido transformaciones significativas, particularmente en el contexto de la rápida virtualización de la enseñanza entre los años 2020 y 2024. Este proceso, inicialmente impulsado por la pandemia del COVID-19 y luego sostenido por la integración progresiva de tecnologías educativas, ha generado una reconfiguración tanto del lenguaje como de las prácticas pedagógicas en el entorno escolar contemporáneo.

La incorporación masiva de plataformas digitales, aplicaciones, herramientas virtuales y medios de comunicación en línea alteró profundamente los escenarios de enseñanza-aprendizaje, lo que exigió a los docentes ajustes no solo técnicos, sino también comunicativos. En este escenario, emergió una jerga digital pedagógica compuesta por términos como pantalla, micrófono, presentación, classroom, formulario, clickear o chatear, que se integraron al discurso cotidiano de los docentes. Al mismo tiempo, persistieron expresiones tradicionales como libro, guía, tablero o lápiz, configurando así un léxico híbrido que articula lo analógico y lo digital.

Esta investigación se propone analizar la transformación de la jerga (Halliday, 1975) utilizada por los profesores de primaria de la Institución Educativa Chiloé durante el periodo comprendido entre 2020 y 2024, a partir de la incorporación de herramientas propias de la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza. El estudio se desarrolla en Soacha, Cundinamarca (Colombia), donde el lenguaje ha adquirido nuevos significados ante los retos tecnológicos contemporáneos. Se abordan aspectos como la adaptación, la imitación, la influencia institucional y externa, la formación docente y el interés hacia la innovación, con el objetivo de comprender la dimensión sociolingüística de esta jerga emergente.

Entre los principales hallazgos se encuentra la consolidación de un nuevo repertorio léxico que mezcla elementos del lenguaje pedagógico presencial y virtual, resultado directo de la fuerte influencia de la mediación tecnológica (Reigeluth, 2012; Clark y Mayer, 2016; Prensky, 2001) en los procesos de enseñanza (Ausubel, 2002; Bruner, 1995; Freire, 2005; Gardner, 2007; Piaget, 1971). Esta transformación no solo ha dado lugar a nuevas palabras, sino que también ha modificado las formas de interacción comunicativa entre los distintos actores del entorno educativo. Asimismo, se amplía el concepto de jerga docente para incluir expresiones como jerga del maestro, jerga académica o jerga profesional, y se destaca la influencia de técnicas y mecanismos lingüísticos como catalizadores del cambio en el discurso del profesorado.

METODOLOGÍA

La presente investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, ejecutada a partir de un diseño metodológico de corte narrativo (Almanera et al., 2022; Bruner, 1995; Freire, 2005), que pretende profundizar en los cambios que ha tenido la jerga docente durante los años comprendidos entre el 2020 y 2024, a la luz de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. Para tal fin, se aplicó la entrevista semiestructurada a diez docentes como herramienta metodológica.

La herramienta metodológica explora aspectos relevantes de la jerga docente. Desde la concepción que se tiene del término, pasando por los cambios que se han dado en el lenguaje docente, hasta los insumos que han llevado a dichas transformaciones. Se desarrolla la entrevista con diez docentes de básica primaria con conocimientos básicos y manejo de las herramientas de la mediación tecnológica. Dicho instrumento estaba conformado por 16 interrogantes, contruidos con base en 5 categorías que guardaban relación con mecanismos y técnicas de cambios de la jerga: entre ellos están la adaptación, la imitación, la necesidad, la influencia externa y el interés que pretendían rastrear la jerga docente (Vygotsky, 1981) y su transformación en diferentes contextos y con otros sujetos académicos.

La validación de la entrevista semiestructurada (King y Horrocks, 2019) se hizo con la consulta a diez profesores con doctorado en educación, quienes sugirieron algunas modificaciones menores en la consolidación del instrumento, para afirmar la validación final. Ahora bien, en relación con las categorías propuestas, cada una estaba conformada por tres interrogantes con excepción de la categoría de apertura (adaptación) que tenía un interrogante de control, para llevar a los entrevistados a través de un hilo narrativo definido en el desarrollo de la conversación generada.

En ese mismo sentido, cada categoría estaba direccionada a recolectar aspectos concretos de los datos que se perseguían. La categoría adaptación busca determinar cómo el docente se ve abocado a cambiar sus estrategias de enseñanza con base en dinámicas nuevas en sus procesos de enseñanza a partir de la mediación tecnológica. La categoría imitación recolecta datos sobre situaciones y sujetos en los que se basa el educador y que pone de manifiesto en sus estrategias pedagógicas.

Por otro lado, la categoría necesidad indaga sobre situaciones sociales, culturales y económicas de los diferentes contextos en los que se desenvuelve el profesor. La categoría influencia externa (Martínez y González, 2025) da un vistazo a las herramientas tecnológicas y pedagógicas que ha adquirido el docente para desarrollar los procesos de enseñanza mediados por la tecnología. Finalmente, la categoría interés, recolecta datos relacionados con posibles imposiciones o formación personal del educador sobre elementos relacionados con la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza (Martínez Ruiz y Cubides Guzmán, 2025).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Conceptualización de la jerga docente

El análisis de la jerga docente permitió evidenciar que su definición va más allá del término literal, involucrando conceptos como jerga profesional, académica, pedagógica y del maestro, todos ellos caracterizados por un léxico técnico común y reglas compartidas (Halliday, 1975). Esta jerga no solo expresa la experiencia acumulada del docente, sino que también constituye una parte fundamental de su identidad profesional. Además, su uso no se limita a términos técnicos, sino que cumple una función pedagógica al tender puentes en el aprendizaje y el entendimiento en cada uno de los estudiantes. Este hallazgo profundiza en la idea de que se han producido cambios significativos en la forma en que el educador aborda la enseñanza en el aula (Bates, 2022).

Se identificó también que esta jerga evoluciona constantemente, influida por los cambios contextuales, especialmente con la introducción de nuevas tecnologías, neologismos y préstamos lingüísticos (López y Paladines, 2024). Aun con estos cambios, conserva su esencia, adaptándose a las circunstancias sin perder su carácter distintivo. La identidad social del docente se refleja, en parte, en su uso de este lenguaje, el cual se mantiene estable y contextualizado según el tipo de institución y las metodologías empleadas (Tannen, 1990). En consecuencia, y siendo coherente con los estudios del profesor Fernández (2024), se reconoce a la jerga docente como un fenómeno sociolingüístico dinámico que ha despertado creciente interés académico en Iberoamérica, y que, en palabras de él, es apremiante seguir explorándolo con mayor profundidad en otras lenguas, desde un enfoque sociolingüístico.

2. La mediación tecnológica y su influencia en los procesos de enseñanza

El estudio demuestra que el uso de tecnologías educativas entre 2020 y 2024 tuvo un impacto notable en la jerga utilizada por los docentes en contextos virtuales, provocando una transformación parcial del lenguaje pedagógico (Salazar y Pérez, 2023). Conceptos como cámara, micrófono, pantalla y presentación pasaron a formar parte del vocabulario cotidiano del docente, evidenciando el nuevo escenario digital desde el cual se desarrollaban las clases (Orozco, 1996). No obstante, elementos del entorno físico, como libros, tableros, témperas u hojas, continuaron en uso, lo que revela una fuerte presencia del modelo tradicional dentro del discurso actual. Se configura así una forma de comunicación híbrida, que entrelaza lo tradicional con lo digital, especialmente visible en los cursos de básica primaria.

Además, se identificó la construcción de una jerga tecnológica conformada por términos relacionados con plataformas y herramientas digitales como Word, PDF, PowerPoint, YouTube, Google Meet, Classroom, formularios y WhatsApp. Estas herramientas no solo transformaron la dinámica del aula, sino también la forma de comunicación entre docentes, estudiantes y familias (McLuhan, 1996). Expresiones como pantalla congelada, interferencia, chat o correo electrónico comenzaron a tener un lugar central, integrándose al vocabulario docente frente a los nuevos desafíos técnicos. A pesar de esto, términos clásicos como guía, lápiz o libro siguen vigentes, lo que demuestra que no hubo una sustitución total del lenguaje anterior, sino una ampliación del mismo; el surgimiento del lenguaje docente 2.0. En otras palabras, como afirman Kheir-Farraj y Orland-Barak (2025), se estableció una significación particular de las palabras.

En este sentido, puede afirmarse que la jerga vinculada a la mediación tecnológica no reemplazó completamente la anterior, sino que se incorporó a ella, dando lugar a una transición parcial del lenguaje docente. Este fenómeno marca un momento significativo en la evolución sociolingüística del discurso educativo.

3. Impacto de las funciones comunicativas del lenguaje

La investigación también permitió establecer que la jerga docente se configura como un fenómeno de carácter sociolingüístico que está en permanente cambio (Fishman, 1971, 1972), particularmente intensificado entre 2020 y 2024 debido a la emergencia tecnológica en la educación. Este proceso impulsó la creación de nuevas expresiones, aunque en menor medida de lo que inicialmente se esperaba. Uno de los hallazgos más relevantes fue la limitada formación del profesorado en el uso de herramientas digitales, lo que restringió la expansión del vocabulario pedagógico en entornos virtuales (De la Cruz et al., 2023). Aun así, los docentes mostraron disposición a incorporar recursos como juegos, videos o plataformas digitales, generando un lenguaje adaptado desde el uso cotidiano.

Respecto a las funciones del lenguaje en esta jerga, se identificó una clara predominancia de la función referencial, centrada en la transmisión precisa de contenidos. También emergen funciones conativa y fática, orientadas a captar la atención de los estudiantes y asegurar una comunicación efectiva. El profesor Mahecha (2022) lo expresa de forma acertada, cuando afirma que los docentes tienen marcadas actitudes lingüísticas en el aula.

Si bien se registró la incorporación de neologismos y extranjerismos —mayoritariamente anglicismos—, los cambios lingüísticos fueron menos profundos de lo proyectado. Efecto contrario a estudios relacionados con esta materia, como en el caso del investigador Rodríguez Llanes (2022). En tal sentido, la urgencia con la que se implementó la virtualidad y las brechas en la capacitación docente limitaron una transformación más completa del lenguaje profesional. En este marco, se plantea como proyección futura la creación de un corpus lingüístico correspondiente al periodo 2020–2024, con estudios de caso en diversas regiones, comenzando por la experiencia en Soacha, para luego ampliar su aplicación a nivel nacional.

4. Formación de un nuevo corpus lexical tecnológico

Los hallazgos de la investigación evidencian que la comunicación pedagógica mediada por tecnología ha modificado de manera significativa el lenguaje profesional de los docentes, particularmente en el nivel de educación primaria (Holmes, 2013). Este cambio se ha manifestado en la adopción de un nuevo repertorio léxico relacionado con dispositivos, plataformas, aplicaciones y acciones propias de los entornos digitales. Términos inicialmente ajenos al aula tradicional fueron incorporados progresivamente a la práctica educativa cotidiana. Frente a esto, destacan los estudios relacionados con la influencia de las redes sociales (Santos et al., 2023), aspecto que también hace parte del corpus de análisis aquí abordado.

Muchos de estos términos provienen del inglés, ya que gran parte de las herramientas tecnológicas empleadas provienen de países cuya lengua materna es, precisamente, el inglés (Martínez Ruiz y Cubides Guzmán, 2025). Aunque para algunos docentes esto representó una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos, también se reconocieron desigualdades en el acceso a estas tecnologías y diferencias generacionales que dificultan la apropiación del lenguaje digital.

Los estudiantes, al ser considerados nativos digitales (Crystal, 2003), han asimilado esta nueva jerga con mayor facilidad. En contraste, los docentes de mayor edad suelen mostrar más dificultades, requiriendo acompañamiento formativo para integrar este nuevo léxico de manera efectiva. No obstante, estudios recientes muestran que el balance general es positivo: la nueva comunicación docente posibilita interacciones más dinámicas, fluidas y adecuadas al contexto actual (Daza et al., 2025). Las metodologías de enseñanza impulsadas por la virtualidad han contribuido a la construcción de una jerga más atractiva para los estudiantes, caracterizada por un lenguaje cercano, inmediato y conectado con su realidad. Términos como *clickear*, *chatear*, *internet* o *puntero* son ejemplos claros de cómo la virtualidad ha permeado la práctica educativa. Así, se reafirma que la formación docente es fundamental para que esta jerga digital sea comprendida, utilizada y transmitida de forma eficaz. El dominio de este nuevo corpus se vuelve esencial para garantizar una enseñanza coherente, inclusiva y alineada con las exigencias tecnológicas del entorno escolar actual.

5. Transformación de la jerga docente a partir de mecanismos y técnicas sociolingüísticas

El cambio en la jerga docente, en contextos mediados por tecnología, puede entenderse como una respuesta creativa, adaptativa y necesaria del profesorado (Ausubel, 2002). Esta transformación, mencionan Coll y Engel (2021), no solo implica una evolución en el uso del lenguaje, sino también una redefinición de las estrategias pedagógicas y comunicativas en función de los desafíos que plantea la enseñanza digital.

La capacidad de adaptación ha sido una competencia clave, permitiendo a los docentes actuar como mediadores entre saberes tradicionales y digitales, ajustando su lenguaje a realidades diversas y contextos en constante cambio. Han buscado mantener vínculos pedagógicos significativos mediante un discurso claro, inclusivo y contextualizado. La imitación, según investigaciones de alto impacto (Jakobson, 1984), ha sido otra estrategia relevante: al incorporar expresiones propias del entorno familiar y estudiantil, los docentes han logrado generar cercanía y empatía, con lo cual el lenguaje se vuelve más accesible y emocionalmente conectado (Mishra y Koehler, 2020).

Por otro lado, las políticas públicas y lineamientos institucionales han impulsado transformaciones significativas en la práctica docente. Estas incluyen nuevas formas de evaluación, planeación curricular más flexible y discursos más inclusivos, dando origen a un léxico híbrido que combina términos clásicos con expresiones emergentes del entorno digital. A su vez, los lineamientos de los directivos escolares y las demandas del entorno tecnológico también han incidido en la forma en que se estructura esta jerga (Cheshire, 1997). Mientras los directivos promueven un lenguaje más técnico y centrado en herramientas, los docentes buscan mantener la conexión con el contexto de sus estudiantes, generando tensiones o ambigüedades comunicativas en algunos casos.

El interés auténtico del profesorado por innovar ha sido un motor fundamental. Lejos de resistirse al cambio, muchos docentes han asumido un papel activo en la transformación, apropiándose de los recursos digitales y rediseñando sus métodos de enseñanza. La pandemia de 2020 actuó como un punto de inflexión, acelerando este proceso y redefiniendo al docente como un mediador digital, más que un simple transmisor de contenidos (Vargas-Franco et al., 2024). En síntesis, la jerga docente ha tenido un proceso de profundos cambios, impulsados por la tecnología, la institucionalidad, el entorno social y el compromiso de los educadores. Este cambio no solo afecta el lenguaje en sí, sino que también transforma las prácticas educativas, las relaciones escolares y las identidades profesionales en el aula contemporánea.

CONCLUSIONES

Entre los años 2020 y 2024, la jerga utilizada por los docentes ha atravesado una transformación significativa, motivada principalmente por la incorporación acelerada de tecnologías en los procesos educativos. Este cambio no solo ha impactado el vocabulario empleado en el aula, sino que también ha alterado la manera en que los docentes se comunican, planifican, evalúan y se relacionan con los distintos actores del entorno escolar.

El análisis desarrollado en este estudio muestra que la jerga actual del profesorado —en la que se destacan términos como pantalla, micrófono, clic, presentación, YouTube, Classroom o chat— representa una fusión lingüística entre lo digital y lo tradicional. Aunque el giro hacia lo virtual ha sido evidente, aún persiste el uso de elementos del ámbito físico como libros, tablero o guías, lo que evidencia la convivencia simultánea de enfoques pedagógicos del pasado y del presente.

La capacidad de adaptación ha sido una constante en el accionar docente. Ante los nuevos retos, los educadores han respondido con inventiva, sensibilidad y un claro interés por actualizar sus prácticas, lo que ha dado origen a una jerga más accesible, contextualizada y en sintonía con las realidades de sus estudiantes. Además, la adopción de expresiones del entorno familiar o juvenil, junto con la integración de herramientas digitales, ha favorecido una mayor inclusión y comprensión en los espacios de aprendizaje digitalizados.

Factores como la capacitación docente, la edad, las motivaciones profesionales, las políticas de cada institución y el acceso a la tecnología han incidido directamente en cómo se configura y se apropia este nuevo repertorio lingüístico. Pese a las desigualdades y resistencias, el impulso colectivo por innovar ha sido determinante.

En suma, desde el año 2020 y dadas las realidades históricas de ese momento, el lenguaje docente 2.0 se masificó a partir de los detonantes tecnológicos, forzando una transición urgente hacia la enseñanza virtual y dando lugar a una nueva manera de enseñar y aprender. Lo que inicialmente respondió a una necesidad operativa, se ha convertido en una dimensión sociolingüística consolidada que refleja la vitalidad del lenguaje docente y su papel esencial en los procesos educativos contemporáneos.

REFERENCIAS



- Almanera, J., Gutierrez-Castillo, J., Guillén-Gámez, F. y Gaeta, A. (2022). Competencias digitales de estudiantes técnico-profesionales: creación de un modelo causal desde un enfoque PLSSEM. *Campus Virtuales*, 11(1), 167-179.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós Iberica.
- Bates, T. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Contact North.
- Bruner, J. S. (1995). *El proceso de la educación*. Editorial UTHEA.
- Cheshire, J. (1997). Sociolinguistics in the classroom: exploring linguistic diversity. En L. Milroy y J. Milroy (Eds.). *Real English: The grammar of English dialects in the British Isles*. (pp. 32-51). Routledge.
- Clark, R. C. y Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Wiley.
- Coll, C. y Engel, A. (2021). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge University Press.
- Daza, A., Jaramillo, V. y Cisneros, M. (2025). La justicia sociolingüística: una primera revisión teórica. *Traslaciones revista latinoamericana de lectura y escritura*, 12(23), 15-34.
- De la Cruz, G., Reyes, S., Colina, F. y Pantigoso, N. (2023). Comunicación no verbal docente y uso de material didáctico. *Revista electrónica de ciencias de la educación, humanidades, artes y bellas artes*, 6(12), 134-151.
- Fernández, A. (2024). Métodos ¿no intrusivos? de obtención de materiales para el estudio sociolingüístico: un análisis crítico. *Revista de investigación lingüística*, 27(1), 67-86. <https://doi.org/10.6018/rii.60044>
- Fishman, J. (1971). *Sociolingüística: una breve introducción*. Ediciones Cátedra.
- Fishman, J. (1972). *The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Newbury House Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Gardner, H. (2007). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós Ibérica.
- Halliday, M. (1975). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics*. Routledge.
- Jakobson, R. (1984). Lingüística y poética. *Ensayos de lingüística general* (pp. 347-395). Ariel.
- Kheir-Farraj, R., y Orland-Barak, L. (2025). Same words, different meanings: examining curriculum making from the perspective of language teachers' epistemic beliefs. *Frontiers in Education*, 10, 1478691. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1478691>
- King, N. y Horrocks, C. (2019). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra.
- López, S. y Paladines, L. (2024). Análisis del discurso didáctico: semiosis y motivaciones a la lectura. *Enunciación*, 29(2), 271-288.
- Mahecha, A. (2022). Actitudes lingüísticas de los maestros bogotanos hacia el lenguaje inclusivo. *Entramado*, 18(2), 1-19.
- Martínez Ruiz, W. L. y Cubides Guzmán, Z. A. (2025). Jerga docente: una mirada a sus transformaciones desde la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza. *Sophia*, 21(1), 1-26. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1507>
- Martínez, W. y González, R. (2025). Caracterización de la jerga docente en escenarios de la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza, Colombia. *Orkopata. Revista de Lingüística, Literatura y Arte*, 4(4), 7-31. <https://doi.org/10.35622/j.ro.2025.04.001>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios: Las extensiones del hombre*. Paidós.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2020). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencia. Un enfoque cualitativo*. Ediciones de la Torre.
- Piaget, J. (1971). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Biblioteca de Bolsillo.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-7. <https://www.murciaeduca.es/cpanitaarnao/aula/archivos/repositorio/0/85/nativos-digitales-parte11.pdf>

- Reigeluth, C. M. (2012). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Revista de Educación a Distancia*, 32(1), 1-18.
- Rodríguez Llanes, M. (2022). El uso de la tecnología y la innovación en la pospandemia. *Visión educativa*, 4(1), 1-7.
- Salazar, A. y Pérez, A. (2023). Las actitudes lingüísticas de los docentes frente a la diversidad lingüística presente en las aulas. *Revista signos*, 56(111), 127-149.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Santos, I., Torrente, A., Rodríguez, N. y Romero, J. (2023). Análisis del uso de las redes sociales como recurso docente. *Innovación docente en los estudios universitarios en comunicación*, 26(1), 182-204.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnologías de la enseñanza*. Harvard University Press.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. Ballantine Books.
- Vargas-Franco, A., López-Gil, K. y Torres-Casierra, L. (2024). La competencia digital docente en tiempos de pandemia: actitudes, prácticas y procesos formativos. *Tecné, episteme y didaxis*, 55(1), 226-245.
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia
UNAD

Educación territorial desde la Cátedra Orlando Fals Borda

Territorial Education through the Orlando Fals Borda Chair

Educação territorial a partir da Cátedra Orlando Fals Borda

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2026 Fecha de aprobación: 12 de junio de 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11570>

Lisbeth Pérez Padilla. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia, Barranquilla, ORCID 0009-0001-1988-8041. Correo electrónico: lisbeth.perez@unad.edu.co

Christopher Vasquez. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia, Barranquilla, Colombia, ORCID 0000-0002-0216-0687. Correo electrónico: christopher.vasquez@unad.edu.co

Bryan Albus Beltran. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Colombia, Barranquilla, Colombia, ORCID 0000-0001-7558-247X. Correo electrónico: bryan.albus@unad.edu.co

RESUMEN

El presente artículo de reflexión analiza de forma crítica el papel de la educación superior en la construcción de procesos de transformación territorial a partir de experiencias significativas visibilizadas desde la Cátedra Abierta Orlando Fals Borda, la cual hace parte de las estrategias de vida académica impulsadas por el Observatorio Intersistémico Regional (OIR) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y cuyos impactos fueron socializados en la Feria Internacional del Libro (FILBAC 2026). Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo reflexivo, basado en la sistematización de experiencias; el análisis estuvo constituido por cuatro experiencias significativas desarrolladas en la Zona Caribe colombiana, enmarcadas en la metodología de la investigación-acción participativa, diálogo de saberes y fortalecimiento social comunitario. Este proceso de análisis centró su atención en la identificación de aprendizajes, aportes y el cómo se generan los encuentros entre los saberes teóricos y los ancestrales, al observar e interpretar los resultados se evidencia el impacto en los procesos de desarrollo económico, social, educativo, tecnológico y cultural, así como el fortalecimiento de las comunidades y su protagonismo como sujetos y agentes de transformación; es aquí donde se valida la amplia capacidad que presenta la educación superior para generar transformación social al promover procesos de construcción de conocimiento con las comunidades, incentivando dinámicas de desarrollo territorial sostenibles e inclusivos.

ABSTRACT

This reflective paper critically examines the role of higher education in shaping territorial transformation processes, drawing on significant experiences highlighted through the Orlando Fals Borda Open Chair. This initiative forms part of the academic life strategies promoted by the Regional Intersystemic Observatory (OIR) at the National Open and Distance University (UNAD), with its impacts presented at FILBAC 2026. Methodologically, the study adopts a qualitative, interpretive-reflective approach grounded in the systematization of experiences. The analysis focuses on four emblematic cases developed in Colombia's Caribbean region, framed within participatory action research, knowledge dialogue, and community social strengthening. The inquiry centers on identifying lessons learned, contributions, and the ways in which encounters between theoretical and ancestral knowledge are generated. The findings reveal tangible impacts across economic, social, educational, technological, and cultural development processes, while also underscoring the empowerment of communities as subjects and agents of transformation. These outcomes validate the broad capacity of higher education to drive social change by fostering co-construction of knowledge with communities and promoting sustainable, inclusive territorial development dynamics.

RESUMO

O presente artigo de reflexão analisa criticamente o papel do ensino superior na construção de processos de transformação territorial a partir de experiências significativas visibilizadas pela Cátedra Aberta Orlando Fals Borda, que integra as estratégias de vida acadêmica impulsadas pelo Observatório Intersistêmico Regional (OIR) da Universidade Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) e cuyos impactos foram socializados na Feira Internacional do Livro (FILBAC 2026). Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo-reflexivo, baseada na sistematização de experiências; a análise foi constituída por quatro experiências significativas desenvolvidas na Zona Caribe colombiana, enquadradas na metodologia da pesquisa-ação participativa, no diálogo de saberes e no fortalecimento social comunitário. Esse processo de análise centrou sua atenção na identificação de aprendizagens, contribuições e no modo como se produzem os encontros entre os saberes teóricos e os ancestrais. Ao observar e interpretar os resultados, evidencia-se o impacto nos processos de desenvolvimento econômico, social, educacional, tecnológico e cultural, bem como o fortalecimento das comunidades e seu protagonismo como sujeitos e agentes de transformação; é aqui que se valida a ampla capacidade do ensino superior de gerar transformação social ao promover processos de construção de conhecimento com as comunidades, incentivando dinâmicas de desenvolvimento territorial sustentáveis e inclusivas.

PALABRAS CLAVE:

educación superior; transformación territorial; investigación-acción participativa; diálogo de saberes; sistematización de experiencias; desarrollo comunitario.

KEYWORDS:

Higher education; territorial transformation; participatory action research; dialogue of knowledges; systematization of experiences; community development.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino superior; transformação territorial; pesquisa-ação participativa; diálogo de saberes; sistematização de experiências; desenvolvimento comunitário.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, la educación superior tiene el desafío de fortalecer su pertinencia social mediante una articulación efectiva entre sus responsabilidades sustantivas, investigación y vinculación con la sociedad, en los últimos años, diversos estudios han señalado la necesidad de que las instituciones de educación superior asuman un papel más activo en la generación de estrategias direccionadas a la comprensión y transformación de las problemáticas territoriales, que le permita ir más allá del modelo tradicional centrado básicamente en la generación y transmisión del conocimiento, desde esta perspectiva, la universidad es concebida como un actor estratégico y articulador para la promoción del desarrollo territorial, la construcción de ciudadanía y la generación de soluciones colectivas a problemáticas sociales complejas.

Tal como lo expresa UNESCO (2020), la academia debe convertirse en un motor de desarrollo sostenible, inclusivo y territorialmente arraigado bajo el cual se puede garantizar un ejercicio integrador y funcional; por otra parte, Verdezoto Reinoso et al. (2025) destacan que estrategias como el aprendizaje servicio, la investigación participativa, los proyectos de desarrollo comunitario, como también la responsabilidad social universitaria, contribuyen al fortalecimiento de capacidades locales, la formación integral de los estudiantes y la generación de procesos de innovación social orientados al desarrollo sostenible de los territorios, asimismo, estos autores reconocen que estas experiencias por su significancia, favorecen la apropiación social del conocimiento, el compromiso ciudadano y la gestión articuladora entre los actores académicos y comunitarios, que amplía el alcance de la educación superior más allá del aula.

De manera simultánea, se observa cómo los saberes ancestrales y comunitarios han cobrado especial relevancia y reconocimiento ante la producción de conocimiento, Fonseca Martínez (2025) plantea que los conocimientos ancestrales constituyen una forma válida de conocimiento respaldada en procesos de validación colectiva, transmisión de estos de generación en generación y construcción social de significados, capaces de aportar soluciones pertinentes a problemáticas concretas de los territorios.

Desde este punto de vista, el diálogo de saberes se presenta como una condición fundamental para afrontar los desafíos actuales relacionados con la sostenibilidad ambiental, la justicia social, la gobernanza territorial y la pluriculturalidad, convirtiendo este ejercicio no solo en un simple intercambio de información, sino en un proceso de reconocimiento mutuo, construcción colectiva y producción de conocimiento entre actores con trayectorias y pensamientos diversos. En conformidad con los planteamientos de Freire (1970) y Santos (2010), este enfoque participativo promueve relaciones más horizontales entre la academia y la comunidad, rompe con las jerarquías tradicionales y permite comprender que tanto la academia como los líderes comunitarios son portadores de conocimientos válidos que deben ser reconocidos en condiciones de igualdad.

Rendón Cazales et al. (2024) por otra parte destacan que esta estrategia favorece la construcción colaborativa de soluciones contextualizadas mediante procesos de reflexión crítica, participación activa y producción conjunta de conocimiento, en consecuencia, la investigación deja de ser una actividad exclusiva de expertos, desarrollada de manera aislada, y manejada bajo la verdad absoluta, para convertirse en un ejercicio compartido con las comunidades, donde su participación es fundamental y está orientada a comprender las realidades territoriales y lograr su transformación desde sus propias dinámicas y necesidades.

Sin embargo, al realizar un análisis del contexto académico latinoamericano, a pesar de estos avances conceptuales y metodológicos, se evidencia lo limitado de los estudios reflexivos dedicados al análisis y sistematización de experiencias significativas que integren el conocimiento académico, la investigación participativa y los saberes ancestrales, en escenarios de formación, investigación y transformación social bajo la premisa de espacios académicos abiertos y participativos, que contribuyan al reconocimiento de los saberes territoriales, la apropiación social del conocimiento y el fortalecimiento de procesos de desarrollo local.

En este contexto, la Cátedra Abierta Orlando Fals Borda, promovida por el Observatorio Intersistémico Regional (OIR) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), se constituye como un laboratorio social que permite el análisis de experiencias significativas con enfoque colaborativo que analiza las posibilidades de articulación entre academia y territorio desde los principios de la investigación acción participativa y el diálogo de saberes, esta plataforma propicia el encuentro y la sinergia entre actores académicos y comunitarios en pro de la construcción colectiva de conocimiento, el reconocimiento de saberes territoriales y la generación de iniciativas orientadas al desarrollo y fortalecimiento del tejido social.

A partir de lo antes expuesto, el presente artículo de reflexión analiza de forma crítica el papel de la educación superior en la construcción de esos procesos de desarrollo territorial a partir de las experiencias significativas sistematizadas y socializadas en este espacio integrador de la Cátedra Abierta Orlando Fals Borda. De forma particular, busca reflexionar sobre los aportes de estas experiencias en cuanto a la articulación entre los saberes ancestrales y el conocimiento académico, así como a la consolidación de prácticas educativas más participativas, comprometidas y diseñadas en relación con las realidades de los territorios abordados.

MARCO TEÓRICO

Investigación-acción participativa como enfoque transformador

Para Fals Borda (1987), la investigación-acción participativa (IAP) se constituye como un enfoque epistemológico y metodológico orientado a la transformación social a partir de la participación activa de las comunidades, los reconoce como agentes activos de los territorios, como actores protagónicos y partícipes de la autotransformación de sus realidades, y gestores de la producción de conocimiento, a diferencia de los modelos tradicionales de investigación, en los cuales los sujetos son concebidos como objetos de estudio.

Este enfoque plantea una relación horizontal y directa entre academia y territorio, donde el conocimiento es construido de manera colectiva y situada, respondiendo a problemáticas priorizadas y concretas, en relación con esto, la IAP no solo busca comprender la realidad, sino transformarla, mediante el impulso articulado de la reflexión crítica con la acción social, así, la gestión del conocimiento adquiere un carácter ético y político orientado al fortalecimiento de esos procesos comunitarios y al desarrollo de alternativas verdaderamente sostenibles que se propongan desde los contextos locales. Rendón Cazales et al. (2024) señalan que la IAP se constituye como una metodología direccionada a la construcción colaborativa de soluciones contextualizadas, donde la participación activa de diversos actores, el diálogo permanente, la reflexión crítica y la búsqueda de evidencias situadas que ayudan a la comprensión de problemáticas y la formulación de estrategias de intervención oportunas para las comunidades.

Desde esta perspectiva entonces, la investigación deja de concebirse como ese proceso aislado, que se desarrolla de manera externa a los territorios y sus necesidades, para convertirse en ese hilo conductor, que permita generar un espacio compartido donde convergen ideas y conocimiento que genere la producción no solo de conocimiento sino de acciones transformadoras, esto a su vez le da vigencia a la reafirmación de que la investigación-acción participativa destaca por su capacidad para articular procesos de investigación, reflexión crítica y transformación social desde las prácticas definidas por todos los actores involucrados.

En el contexto contemporáneo, la IAP ha encontrado un amplio campo de aplicación en los procesos de vinculación entre la academia y sociedad; diversas experiencias desarrolladas en América Latina y otros escenarios internacionales permiten evidenciar que estrategias enmarcadas en el aprendizaje servicio, la investigación colaborativa y los proyectos de transformación social fortalecen el aprendizaje académico, el compromiso ciudadano, así como la generación de impactos sociales sostenibles.

En este orden de ideas los autores Verdezoto Reinoso et al. (2025) destacan que las instituciones de educación superior están llamadas a asumir un papel activo frente a los desafíos sociales de los territorios donde tienen incidencia, logrando la articulación y fortalecimiento de la vinculación con las comunidades que integre la participación social como un elemento fundamental de su misión formativa, investigativa y transformadora.

Frente a esto, la IAP mantiene su vigencia como punta de lanza que orienta el camino correcto para la construcción colectiva del conocimiento, al favorecer la participación de múltiples actores en la identificación de las diversas problemáticas a las que se enfrentan las comunidades, la formulación de alternativas, que conducen también a la implementación de acciones orientadas al desarrollo territorial; entendiendo que el principal aporte de esta metodología radica en la capacidad de articular los saberes académicos con los conocimientos construidos desde la experiencia cotidiana de las comunidades, promoviendo esos procesos de aprendizaje mutuo, apropiación social del conocimiento y transformación social desde los contextos locales.

Diálogo de saberes y reconocimiento de los saberes ancestrales

El diálogo de saberes se configura como un principio fundamental para la construcción de conocimiento en contextos diversos, al reconocer la coexistencia de múltiples formas de saber más allá del conocimiento científico tradicional, desde la perspectiva de Freire (1970), el proceso educativo debe sustentarse en relaciones dialógicas horizontales, donde los diferentes actores participan activamente en la construcción colectiva del conocimiento, superando esquemas verticales de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, las epistemologías del Sur planteadas por Santos (2010) cuestionan la hegemonía del conocimiento occidental y reivindican el valor de los saberes ancestrales, populares y comunitarios como formas legítimas de comprensión de la realidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se limita a los marcos científicos convencionales, sino que incorpora experiencias, prácticas y aprendizajes contruidos históricamente por las comunidades en su interacción con el territorio.

Estudios recientes han fortalecido esta discusión al reconocer que los saberes ancestrales constituyen sistemas complejos de conocimiento sustentados en procesos de validación colectiva y en prácticas socialmente compartidas. Fonseca Martínez (2025) plantea que el conocimiento ancestral debe entenderse como una forma legítima de producción de conocimiento, contruida a partir de la experiencia, la práctica y la validación intersubjetiva derivada del diálogo de saberes, desde esta perspectiva, la ciencia y los conocimientos ancestrales no deben concebirse como sistemas excluyentes, sino como formas complementarias de comprensión que pueden contribuir conjuntamente a la resolución de problemáticas sociales, ambientales y territoriales contemporáneas.

Asimismo, la epistemología contemporánea ha destacado la importancia de comprender el conocimiento como una práctica social y culturalmente situada, contruida a través de procesos colectivos de interacción y aprendizaje, en este sentido, las prácticas comunitarias, las tradiciones culturales y las experiencias territoriales constituyen fuentes legítimas de conocimiento que enriquecen los procesos de investigación y formación académica.

El diálogo de saberes representa una apuesta epistemológica orientada a reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocimiento y a promover relaciones más equitativas entre actores académicos y comunitarios, de acuerdo con Fonseca Martínez (2025), los saberes ancestrales constituyen sistemas de conocimiento sustentados en procesos de validación colectiva y en experiencias históricas acumuladas por las comunidades. Complementariamente, los estudios recientes sobre interculturalidad y diálogo de saberes destacan que la interacción entre distintos sistemas de conocimiento no debe limitarse a la incorporación instrumental de prácticas culturales dentro de marcos científicos convencionales, sino que requiere procesos genuinos de reconocimiento, negociación y construcción conjunta de significados.

En este sentido, el diálogo de saberes se configura como una estrategia fundamental para fortalecer la participación comunitaria, la apropiación social del conocimiento y la construcción de alternativas de desarrollo territorial más inclusivas y sostenibles.

Educación superior y territorio: hacia un enfoque contextualizado

La educación superior, particularmente en América Latina, enfrenta el desafío de fortalecer su pertinencia social mediante una mayor articulación entre los procesos formativos, la investigación y las necesidades de los territorios. Tradicionalmente, muchas instituciones universitarias han privilegiado modelos contrados en la producción y transmisión de conocimiento disciplinar, generando en algunos casos una distancia entre la academia y las problemáticas sociales, económicas, culturales y ambientales presentes en los contextos locales (UNESCO, 2020).

Frente a este panorama, emerge la necesidad de consolidar una educación superior con enfoque territorial, entendida como aquella que reconoce las particularidades históricas, culturales, sociales y productivas de los contextos donde se desarrolla, este enfoque promueve la formación de profesionales comprometidos con la transformación de su entorno, capaces de integrar conocimientos disciplinares, experiencias comunitarias y perspectivas interdisciplinarias para responder a desafíos complejos desde una visión participativa e inclusiva.

La literatura reciente ha destacado que la vinculación entre universidad y comunidad constituye un componente esencial para fortalecer la pertinencia y el impacto social de la educación superior. Estudios desarrollados en diferentes contextos

evidencian que la interacción sistemática con actores territoriales favorece procesos de aprendizaje mutuo, generación de conocimiento contextualizado y construcción colectiva de soluciones orientadas al desarrollo sostenible. Asimismo, se reconoce que las universidades desempeñan un papel estratégico como agentes de desarrollo territorial al contribuir a la formación de capacidades locales, la innovación social y el fortalecimiento de redes comunitarias (Verdezoto Reinoso et al., 2025).

No obstante, investigaciones recientes también señalan la persistencia de desafíos asociados a la limitada participación de las comunidades en los procesos de toma de decisiones, la escasa evaluación del impacto territorial de las iniciativas universitarias y la necesidad de avanzar hacia modelos de colaboración más horizontales y sostenibles (Koekkoek et al., 2021, como se citó en Verdezoto Reinoso et al., 2025). Estas observaciones resaltan la importancia de promover estrategias que trasciendan la extensión universitaria tradicional y favorezcan procesos de construcción conjunta del conocimiento entre academia y comunidad.

En este contexto, la articulación entre docencia, investigación y proyección social adquiere un papel fundamental para consolidar una educación superior comprometida con los territorios. Estrategias como la Cátedra Abierta Orlando Fals Borda representan escenarios propicios para materializar estos principios, al propiciar espacios de diálogo de saberes, participación comunitaria e intercambio de experiencias entre actores académicos y sociales. De esta manera, se favorece la integración del conocimiento científico con los saberes territoriales, fortaleciendo procesos de aprendizaje colectivo y la construcción de alternativas orientadas al desarrollo territorial sostenible e inclusivo.

MÉTODO

El presente artículo se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y reflexivo, dirigido al análisis crítico de experiencias educativas significativas desarrolladas en el ámbito de la educación superior con enfoque territorial. Metodológicamente, se adopta la sistematización de experiencias como estrategia de producción de conocimiento, entendida como un proceso de reconstrucción, interpretación crítica y generación de aprendizajes a partir de prácticas desarrolladas en contextos reales.

La información analizada se relaciona con experiencias socializadas en el marco de la Cátedra Abierta Orlando Fals Borda, estrategia promovida desde el Observatorio Intersistémico Regional (OIR) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), el cual se posiciona como un agente clave en la generación de conocimientos aplicados y pertinentes, estas prácticas significativas fueron presentadas durante la Feria Internacional del Libro de Barranquilla (FILBAC 2026).

El objeto de estudio estuvo conformado por cuatro experiencias significativas desarrolladas en la región Caribe colombiana, la selección de las experiencias respondió a tres criterios de inclusión, relacionados con la implementación de metodologías participativas fundamentadas en los principios de la investigación acción-participativa; la presencia de procesos de interacción y construcción conjunta con comunidades locales; y la evidencia de aportes orientados al fortalecimiento de las dinámicas sociales, culturales, productivas o comunitarias en los territorios intervenidos, es a partir de estos criterios que se seleccionaron las experiencias desarrolladas en el municipio de Luruaco, Atlántico, la cual se relacionó con el fortalecimiento de la cadena productiva de la arepa de huevo y la preservación de su valor cultural; el proyecto Murales para la Paz ejecutado en Puerto Colombia, Atlántico, orientado a la resignificación de los espacios públicos y la construcción de memoria colectiva de ese municipio; por otra parte se destaca el trabajo desarrollado con el Cabildo Indígena Zenú de Membrillal, Bolívar, centrado en el fortalecimiento organizativo, cultural y productivo de la comunidad; y por último la iniciativa efectuada con Mujeres Creadoras de Sueños en Villa Toledo, Santa Marta, enfocada en el empoderamiento femenino y el fortalecimiento del tejido social.

El procedimiento de análisis se desarrolló mediante una lectura comprensiva y comparativa de las experiencias, orientada a identificar elementos comunes, aprendizajes emergentes, desafíos y contribuciones en la relación entre universidad y territorio, este proceso permitió reconstruir los principales aportes de cada experiencia y reconocer afinidades en torno a las formas de interacción entre actores académicos y comunitarios.

Para orientar la interpretación se definieron tres categorías analíticas derivadas del marco teórico y de los objetivos del estudio, siendo estos la investigación acción participativa, entendida como mecanismo articulador y de construcción colectiva del conocimiento y transformación social; como segunda categoría el diálogo de saberes, asociado al reconocimiento y articulación entre conocimiento académico y saberes comunitarios o ancestrales; y como tercer eje la

educación superior y desarrollo territorial, relacionada con los aportes de la universidad en el fortalecimiento de capacidades locales, la participación comunitaria y la transformación de los territorios, estas categorías permitieron organizar la reflexión y comprender los alcances de las experiencias analizadas desde una perspectiva crítica y contextualizada.

En consecuencia, el artículo no se orienta a la producción de datos primarios mediante técnicas convencionales de investigación, sino a la interpretación crítica de experiencias previamente desarrolladas y socializadas en escenarios académicos. Desde esta perspectiva, las experiencias constituyen fuentes legítimas de conocimiento para comprender las posibilidades de articulación entre educación superior, diálogo de saberes y desarrollo territorial en contextos comunitarios.

RESULTADOS

Aunque existen importantes avances desde la investigación académica y en las iniciativas de trabajo con comunidades, existe aún una brecha importante entre la universidad y las dinámicas de los territorios. En muchos de los casos, se sigue viendo a las comunidades especialmente como receptoras de conocimiento más que como protagonistas capaces de construir activamente en los diferentes procesos de las investigaciones. Este tipo de relacionamiento unidireccional limita el potencial transformador de la educación superior y dificulta la consolidación de vínculos horizontales y de confianza entre la universidad y el territorio.

En coherencia con lo planteado por la UNESCO (2020), la educación superior enfrenta el reto de reforzar su pertinencia social a través de una articulación más efectiva entre sus funciones sustantivas y las necesidades de los territorios, desde esta mirada, las experiencias analizadas demuestran la importancia de avanzar hacia modelos educativos adaptados a la participación comunitaria activa, el reconocimiento de saberes locales y la construcción conjunta del conocimiento. No obstante, también evidencian que la incorporación de estos principios continúa enfrentando obstáculos institucionales asociados a métodos tradicionales de producir y validar el conocimiento.

La Cátedra Abierta Orlando Fals Borda se proyecta como un escenario que impulsa este tipo de articulación al promover canales de diálogo entre actores académicos y comunitarios, sin embargo, el análisis demuestra que este tipo de articulación se expresa de forma diferenciada según las características sociales, organizativas y culturales de cada territorio, generando resultados, tensiones y desafíos particulares.

En el caso específico de Luruaco, la experiencia trabajada en conjunto con las matronas productoras de arepa de huevo se orientó esencialmente hacia la preservación del patrimonio cultural y el fortalecimiento de capacidades productivas, este proceso permitió la resignificación de un saber tradicional históricamente asociado al comercio informal femenino, fortaleciendo su reconocimiento social y económico. Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados, la experiencia pone al descubierto una tensión que permanece entre la valorización cultural de sus saberes tradicionales y las mínimas condiciones estructurales que desafían a estas mujeres para transformar dicho reconocimiento en oportunidades sostenibles de desarrollo económico, esto da a entender que la recuperación y visibilización del patrimonio cultural, aunque importante y necesaria, resulta insuficiente cuando no va acompañada de estrategias que permitan enfrentar las desigualdades sociales y económicas presentes en el territorio.

Por su parte, la experiencia Murales para la Paz desarrollada en Puerto Colombia presentó características diferentes al centrarse en procesos de memoria histórica, construcción de paz y apropiación del espacio público, a diferencia de Luruaco, donde predominó una dimensión cultural y productiva, esta experiencia se generó en torno al reconocimiento de las víctimas y la reconstrucción simbólica del territorio, entre las tensiones principales identificadas se destacan la coexistencia de múltiples narrativas sobre los hechos de violencia y los desafíos relacionados con la construcción de consensos comunitarios en torno a la memoria colectiva. Además, se pudo evidenciar que la sostenibilidad de estos procesos depende de la capacidad de las comunidades para mantener espacios permanentes de diálogo y apropiación social más allá de las intervenciones puntuales impulsadas desde la academia.

La experiencia trabajada en conjunto con el Cabildo Indígena Zenú de Membrillal evidenció una relación más cercana entre identidad cultural, organización comunitaria y desarrollo territorial, para este caso, el fortalecimiento de procesos productivos estuvo acompañado por acciones orientadas a la recuperación de prácticas culturales y al reconocimiento

de los saberes propios, no obstante, el estudio permitió identificar tensiones relacionadas con la interacción entre los saberes ancestrales y las dinámicas institucionales externas. En este caso, aunque la participación de la academia buscó fortalecer las capacidades locales, durante determinados momentos emergieron diferencias entre las prioridades de la comunidad y las lógicas técnicas o administrativas de las instituciones acompañantes. Esta situación pone en evidencia que el diálogo de saberes continúa enfrentando retos relacionados con el reconocimiento efectivo de otras estrategias de producción de conocimiento dentro de los escenarios académicos.

Por su parte, la iniciativa Mujeres Creadoras de Sueños en Villa Toledo (Santa Marta) se destacó por su aporte al empoderamiento femenino y al fortalecimiento del tejido social, a diferencia de las experiencias previamente reseñadas, esta propuesta centró su intervención en procesos de reconocimiento personal, construcción de proyectos de vida y conformación de redes para el apoyo comunitario, los resultados muestran avances importantes en términos de participación y fortalecimiento organizativo; sin embargo, también se muestran limitaciones vinculadas con la dependencia de apoyos institucionales para garantizar la continuidad de los procesos desarrollados. Este hallazgo pone en evidencia que los procesos de empoderamiento social requieren mecanismos que garanticen su sostenibilidad y que permitan consolidar las capacidades construidas y así evitar que los avances alcanzados se diluyan una vez concluya el acompañamiento externo.

La comparación de estas experiencias permite evidenciar que, aunque todas comparten principios asociados a la investigación acción participativa (IAP) y al diálogo de saberes, sus prioridades, alcances y formas de relacionamiento con las comunidades difieren significativamente según las características territoriales y sus problemáticas priorizadas, mientras las experiencias de Luruaco y Membrillal se orientaron hacia la preservación cultural y el fortalecimiento de prácticas productivas vinculadas a la identidad territorial, la iniciativa Murales para la Paz privilegió la reconstrucción simbólica de la memoria colectiva, y Mujeres Creadoras de Sueños concentró sus esfuerzos en el fortalecimiento del liderazgo femenino y el tejido social; estas diferencias demuestran que los procesos de articulación entre academia y comunidad no pueden comprenderse desde modelos estandarizados de intervención, ya que deben responder a necesidades, y a contextos históricos particulares.

Asimismo, el análisis permitió identificar aprendizajes similares en las cuatro experiencias; entre ellos destaca el reconocimiento de las comunidades como sujetos epistémicos capaces de generar conocimiento relevante para la comprensión y transformación de sus contextos, esta premisa cuestiona los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la experticia académica y reafirma la importancia de construir relaciones más estrechas entre universidad y comunidad. No obstante, también revela que dicho reconocimiento aún dialoga con las prácticas institucionales que continúan otorgando mayor legitimidad a los conocimientos producidos desde la academia.

De igual forma, emergen tensiones transversales relacionadas con el sostenimiento de las iniciativas, la institucionalización de los ejercicios participativos, la disponibilidad de recursos para garantizar la continuidad de los procesos y los desafíos que plantea la virtualidad para mantener vínculos permanentes con los territorios. Estas tensiones muestran que la participación comunitaria no depende únicamente de la voluntad de los actores involucrados, sino también de condiciones estructurales e institucionales que faciliten la permanencia de los procesos en el tiempo.

En conjunto, los resultados demuestran que la articulación entre la academia y la comunidad favorece los procesos de desarrollo territorial más pertinentes, inclusivos y contextualizados, sin embargo, también revelan que el éxito de estas iniciativas depende de la capacidad de las instituciones para sostener procesos de acompañamiento a largo plazo, promover vínculos de colaboración, reconocer efectivamente los saberes comunitarios por medio de lecturas territoriales y adaptar sus estrategias a las particularidades culturales, sociales y organizativas de cada territorio. Más que constituir experiencias aisladas, los casos analizados reflejan los desafíos que enfrenta la educación superior para consolidar modelos de vinculación social capaces de transformar las relaciones tradicionales entre la educación superior, los territorios y microterritorios que permitan avanzar hacia formas más democráticas y participativas de producción del conocimiento.

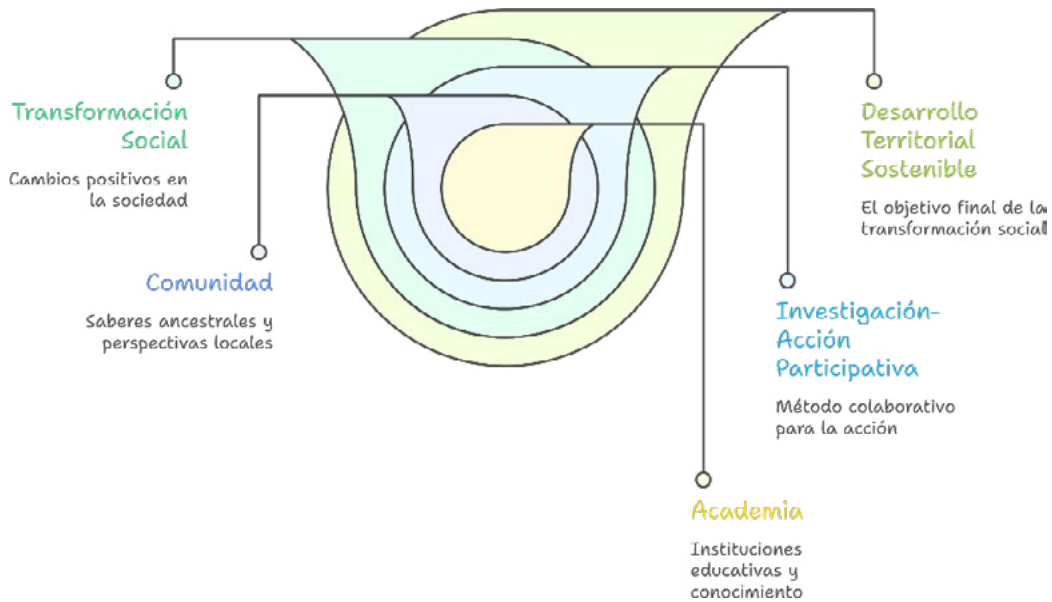
La Tabla 1 describe las diferentes experiencias analizadas en la Zona Caribe en el marco de la Cátedra Abierta Orlando Fals Borda, logrando sintetizar los actores involucrados y aportes al territorio desde el trabajo comunitario desarrollado.

Tabla 1
Experiencias analizadas en la Zona Caribe en el marco de la Cátedra Abierta Orlando Fals Borda

EXPERIENCIA	MUNICIPIO	ENFOQUE METODOLÓGICO	ACTORES PARTICIPANTES	APORTE PRINCIPAL
Fortalecimiento del proceso productivo de la arepa de huevo	Luruaco	Investigación-acción participativa (IAP)	Matronas, estudiantes, docentes	Dignificación del oficio tradicional, fortalecimiento económico y preservación cultural
Murales para la Paz	Puerto Colombia	Enfoque psicosocial y participativo	Comunidad, artistas, estudiantes, docentes	Reconstrucción de memoria histórica, resignificación de espacios y promoción de paz territorial
Fortalecimiento social y productivo de la comunidad del Cabildo Indígena Zenú de Membrilla, Bolívar	Membrilla, Bolívar	Enfoque participativo con base en IAP	Cabildo Indígena Zenú	Fortalecimiento de la organización comunitaria, reconocimiento de la identidad cultural y dinamización de procesos productivos con enfoque territorial
Promover la coconstrucción comunitaria para el bienestar de las Mujeres Creadoras de Sueños de Villa Toledo mediante el inicio del Proyecto de Transformación Social.	Santa Marta	Enfoque participativo y comunitario	Mujeres líderes, comunidad, estudiantes, docentes	Empoderamiento femenino, fortalecimiento del tejido social y promoción de iniciativas comunitarias orientadas al bienestar y desarrollo local

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de experiencias desarrolladas en la Zona Caribe y divulgadas en el conversatorio Cátedra Orlando Fals Borda en la FILBAC (2026).

Figura 1.
Articulación para la transformación social.



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 sintetiza las relaciones identificadas entre investigación acción-participativa (IAP), diálogo de saberes, comunidad, academia y desarrollo territorial derivadas del análisis de las experiencias.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite reconocer que la educación superior extiende su capacidad de transformación social cuando promueve procesos de construcción colectiva en diálogo con los territorios, trascendiendo de los modelos tradicionales de divulgación del conocimiento hacia la promoción de la participación activa de los actores territoriales, en coherencia con los planteamientos de Fals Borda (1987), Freire (1970) y Santos (2010), las experiencias analizadas evidencian que la investigación acción participativa y el diálogo de saberes constituyen enfoques pertinentes para fortalecer la relación entre la universidad y la comunidad, favoreciendo la generación y apropiación de conocimiento contextualizado y el reconocimiento de los saberes territoriales como fuentes legítimas para la comprensión y transformación de las realidades sociales.

Los hallazgos coinciden con los resultados alcanzados por otros investigadores, que destacan la necesidad de fortalecer el vínculo entre educación superior y territorio mediante estrategias de participación sociocomunitaria, producción mancomunada del conocimiento y compromiso social universitario, tal como lo expresan Verdezoto Reinoso et al. (2025). No obstante, la reflexión desarrollada permite advertir que la articulación entre universidad y comunidad continúa enfrentando obstáculos estructurales que limitan el alcance transformador de estas iniciativas.

De acuerdo con Verdezoto Reinoso et al. (2025), persisten aún dificultades relacionadas con la representación efectiva de las voces comunitarias en esos procesos de toma de decisiones, así como desafíos relacionados con las desigualdades de poder presentes en la producción y validación del conocimiento, aunque las experiencias analizadas promovieron espacios de diálogo horizontal, las dinámicas institucionales aún luchan con los privilegios asignados a los criterios académicos y administrativos que no siempre responden a los tiempos, prioridades y formas de organización de las comunidades participantes.

Asimismo, las experiencias significativas desarrolladas en los distintos territorios evidencian que los procesos participativos no producen resultados homogéneos, mientras algunas iniciativas se orientaron principalmente al fortalecimiento de prácticas productivas tradicionales y la preservación cultural, otras privilegiaron la recuperación de la memoria histórica, la organización comunitaria o la construcción de capacidades para la gestión territorial, estas diferencias muestran que el impacto de las estrategias participativas depende en gran medida de las características socioculturales, organizativas e históricas de cada territorio, lo que cuestiona la aplicación de modelos estandarizados de intervención y reafirma la necesidad de enfoques flexibles y contextualizados. Más que representar una limitación metodológica, esta diversidad constituye una evidencia de que los procesos de desarrollo territorial requieren respuestas diferenciadas y construidas desde las particularidades de cada contexto.

La reflexión también permitió identificar limitaciones relacionadas con la sostenibilidad de los procesos promovidos desde la universidad, aunque las experiencias generaron aprendizajes significativos y fortalecieron capacidades locales, en varios casos su continuidad depende de recursos institucionales, liderazgos específicos y condiciones organizativas que pueden modificarse con el tiempo, este hallazgo coincide con estudios recientes sobre vinculación universidad-sociedad que señalan la dificultad de consolidar procesos comunitarios de largo plazo cuando las acciones se desarrollan bajo la lógica de proyectos temporales o dependen exclusivamente de convocatorias y apoyos institucionales (Verdezoto Reinoso et al., 2025).

En consecuencia, la sostenibilidad emerge no solo como un desafío operativo o financiero, sino como una condición esencial para garantizar la apropiación comunitaria de los procesos y la permanencia de los cambios generados más allá de la intervención académica.

Otra tensión identificada se relaciona con el proceso de institucionalización del diálogo de saberes dentro de la educación superior, si bien las universidades reconocen cada vez más la importancia de los conocimientos comunitarios y ancestrales, persisten estructuras académicas que continúan privilegiando formas convencionales de validación del conocimiento, esta situación coincide con los planteamientos de Fonseca Martínez (2025), quien destaca la necesidad de avanzar hacia marcos epistemológicos más amplios capaces de reconocer la legitimidad de los saberes construidos desde la experiencia comunitaria y los contextos territoriales, desde esta perspectiva, el diálogo de saberes no

debe limitarse a la incorporación simbólica de conocimientos locales, sino que implica transformar las formas en que la universidad produce, valida y circula el conocimiento, favoreciendo relaciones más directas entre actores académicos y comunitarios.

Como aporte al campo de la educación superior, este artículo reafirma la importancia de promover modelos formativos con enfoque territorial que articulen de manera efectiva la docencia, la investigación y la proyección social, asimismo, destaca el valor de la sistematización y reflexión crítica de experiencias como estrategia para comprender los alcances, limitaciones, contradicciones y aprendizajes que emerge n en los procesos de interacción entre universidad y comunidad. En este sentido, la reflexión realizada contribuye a ampliar la discusión sobre el papel de la educación superior en la construcción de alternativas de desarrollo territorial basadas en la participación, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad de saberes.

Finalmente, aunque este estudio posee las limitaciones propias de un artículo de reflexión sustentado en el análisis de experiencias situadas, sus hallazgos permiten identificar líneas de investigación futuras relacionadas con la evaluación de impactos de largo plazo, la sostenibilidad de los procesos comunitarios, los mecanismos de apropiación social del conocimiento y las condiciones institucionales necesarias para fortalecer los modelos de educación superior orientados al diálogo de saberes y al desarrollo territorial, del mismo modo, resulta pertinente profundizar en estudios comparativos que permitan comprender cómo las particularidades de cada territorio condicionan los alcances, tensiones y desafíos de las estrategias participativas impulsadas desde la universidad, así como explorar mecanismos que favorezcan una mayor autonomía comunitaria y una participación más equitativa en los procesos de producción de conocimiento.

REFERENCIAS

Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: Política y epistemología*. Siglo XXI Editores.

Fonseca Martínez, M. (2025). Epistemology and ancestral knowledge: An approach from the ancestral system of knowledge of the Ticuna people. *Diálogos de Saberes*, 63, 1–17. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.63.13168>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Rendón Cazales, V. J., Benavides Lara, M. A., Sánchez Mendiola, M., y Pompa Mansilla, M. (2024). Investigación-acción participativa y educación basada en evidencias en el campo de la salud: investigar desde las prácticas. *Investigación en Educación Médica*, 13(49), 129–137. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.49.23578>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. <https://caritascalombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>

UNESCO. (2020). *La educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>

Verdezoto Reinoso, M. D. R., Peralta Mocha, M. B., Ramón Guanuche, R. E., y Jaramillo Paredes, M. F. (2025). Vinculación con la sociedad en el posicionamiento competitivo de las universidades: revisión y perspectivas. *Revista Uniandes Episteme*, 12(3), 406–434. <https://doi.org/10.61154/rue.v12i3.3719>



The background of the page features a blurred image of hands constructing a geometric framework using wooden sticks and colorful beads (red, blue, green, and pink). The structure resembles a complex lattice or a molecular model. A semi-transparent dark red vertical band runs down the center of the image, serving as a backdrop for the text.

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia
UNAD

Neuroeducación y neuropedagogía: aportes teóricos para el diseño de estrategias de enseñanza en la infancia

Neuroeducation And Neuropedagogy: Theoretical Contributions To The Design Of Teaching Strategies In Childhood

Neuroeducação e neuropedagogia: contribuições teóricas para o design de estratégias de ensino na infância

Fecha de recepción: 15 de abril de 2026 Fecha de aprobación: 30 de junio de 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11616>

Diana Catherine Cely Atuesta. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, D.C., Colombia, <https://orcid.org/0000-0001-6595-6239>
Correo electrónico: diana.cely@unad.edu.co

Viviana Solbey Díaz López. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, D.C., Colombia, <https://orcid.org/0000-0003-3767-6031> Correo electrónico: solbey.diaz@unad.edu.co

Sandra Marcela Villadiego Salas. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, D.C., Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-5262-8639>
Correo electrónico: sandra.villadiego@unad.edu.co

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión sistemática orientada a identificar los aportes teóricos y aplicados de la neuroeducación y la neuropedagogía para el diseño de estrategias de enseñanza en la infancia. El estudio siguió la declaración PRISMA 2020 y desarrolló una síntesis temática de literatura publicada entre 2015 y 2025 en Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, ScienceDirect, Dialnet y Redalyc; Google Scholar se utilizó como buscador complementario para rastreo de referencias. Se incluyeron estudios empíricos, revisiones sistemáticas, scoping reviews y artículos teóricos arbitrados con pertinencia explícita para educación infantil, educación primaria o formación docente con impacto en la infancia. Tras el proceso de elegibilidad, se consolidó un corpus de 18 documentos de alta relevancia. Los hallazgos muestran cinco núcleos convergentes: diferenciación conceptual entre neuroeducación y neuropedagogía; centralidad de las funciones ejecutivas y la autorregulación; papel de la emoción, la motivación y la carga cognitiva; potencial de la gamificación, la realidad virtual y las TIC cuando se subordinan al propósito pedagógico; y relevancia de las ventanas sensibles del neurodesarrollo para orientar intervenciones oportunas. Se concluye que la articulación crítica de ambos campos ofrece bases importantes para diseñar estrategias inclusivas, contextualizadas y basadas en evidencia en la educación infantil.

ABSTRACT

This article presents a systematic review aimed at identifying the theoretical and applied contributions of neuroeducation and neuropedagogy to the design of teaching strategies in childhood. The study followed the PRISMA 2020 statement and used a thematic synthesis of literature published between 2015 and 2025 in Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, ScienceDirect, Dialnet, and Redalyc; Google Scholar was used only as a complementary search tool for citation tracking. Empirical studies, systematic reviews, scoping reviews, and peer-reviewed theoretical papers explicitly related to early childhood education, primary education, or teacher education with implications for childhood were included. After the eligibility process, a final corpus of 18 highly relevant documents was consolidated. The findings reveal five convergent domains: the conceptual distinction between neuroeducation and neuropedagogy; the central role of executive functions and self-regulation; the importance of emotion, motivation, and cognitive load; the educational potential of gamification, virtual reality, and ICT when aligned with pedagogical goals; and the relevance of sensitive developmental windows for timely intervention. The review concludes that a critical articulation of both fields provides a robust basis for designing inclusive, context-sensitive, and evidence-based teaching strategies in childhood education.

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão sistemática orientada a identificar as contribuições teóricas e aplicadas da neuroeducação e da neuropedagogia para o desenho de estratégias de ensino na infância. O estudo seguiu a declaração PRISMA 2020 e desenvolveu uma síntese temática da literatura publicada entre 2015 e 2025 nas bases Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, ScienceDirect, Dialnet e Redalyc; o Google Scholar foi utilizado apenas como ferramenta complementar de busca para rastreamento de citações. Foram incluídos estudos empíricos, revisões sistemáticas, revisões de escopo e artigos teóricos avaliados por pares explicitamente relacionados à educação infantil, à educação primária ou à formação docente com implicações para a infância. Após o processo de elegibilidade, consolidou-se um corpus final de 18 documentos de alta relevância. Os achados revelam cinco domínios convergentes: a distinção conceitual entre neuroeducação e neuropedagogia; o papel central das funções executivas e da autorregulação; a importância da emoção, da motivação e da carga cognitiva; o potencial educacional da gamificação, da realidade virtual e das TIC quando alinhadas aos objetivos pedagógicos; e a relevância das janelas sensíveis do desenvolvimento para intervenções oportunas. A revisão conclui que a articulação crítica de ambos os campos oferece uma base robusta para o desenho de estratégias de ensino inclusivas, sensíveis ao contexto e fundamentadas em evidências na educação infantil.

PALABRAS CLAVE:

Neurociencia; educación de la primera infancia; estrategias educativas; proceso cognitivo.

KEYWORDS:

Neuroscience; early childhood education; educational strategies; cognitive process.

PALAVRAS-CHAVE:

Neurociência; educação infantil; estratégias educacionais; processo cognitivo.

NOTA DE PROCEDENCIA. ESTE MANUSCRITO AMPLÍA LA VERSIÓN PRELIMINAR PRESENTADA COMO PONENCIA EN EL I CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (CIICE) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD) Y SE REORGANIZA COMO ARTÍCULO DE REVISIÓN SISTEMÁTICA PARA POSTULACIÓN A MEMORIAS ACADÉMICAS.

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, el diálogo entre neurociencias, psicología del aprendizaje y educación ha dejado de ser una discusión periférica para convertirse en un campo de trabajo con implicaciones directas para la práctica docente. En particular, la neuroeducación ha buscado explicar cómo aprende el cerebro y en qué condiciones se favorecen procesos como la atención, la memoria, la motivación, la autorregulación y la plasticidad; paralelamente, la neuropedagogía ha procurado traducir ese conocimiento en decisiones didácticas, curriculares y evaluativas situadas en el aula.

La pertinencia de esta discusión es especialmente alta en la infancia. Entre los 4 y los 12 años se observan transformaciones aceleradas en la consolidación de funciones ejecutivas, en la regulación emocional y en la coordinación entre experiencia sensorial, lenguaje y cognición. Autores referentes en el área coinciden en que la emoción es el motor del aprendizaje (Mora, 2017), que el docente debe comprender la biología cerebral para optimizar el aula (Bueno, 2019) y que la pedagogía debe nutrirse de la neurociencia para configurar un currículo desarrollador (Ortiz Ocaña, 2015). Por ello, las decisiones pedagógicas no deberían descansar en intuiciones, porque la evidencia científica es susceptible de interpretación pedagógica.

Sin embargo, persisten tensiones como los “neuromitos” y las extrapolaciones apresuradas que no resisten una evaluación metodológica consistente (Rousseau, 2024; Tsang et al., 2024). La cuestión es en qué condiciones este diálogo resulta transferible al diseño de estrategias de enseñanza. Esta revisión, siguiendo lineamientos de revisiones de literatura como metodología de investigación (Snyder, 2019), busca sintetizar dicha evidencia.

En este marco, la presente revisión sistemática respondió a la pregunta: ¿qué aportes teóricos y aplicados ofrece la literatura científica publicada entre 2015 y 2025 sobre neuroeducación y neuropedagogía para fundamentar estrategias de enseñanza dirigidas a niños y niñas en la infancia? El objetivo general fue sintetizar críticamente la evidencia disponible y organizarla en categorías útiles para la innovación pedagógica basada en evidencia.

MARCO TEÓRICO

1. Neuroeducación y neuropedagogía: campos complementarios, no equivalentes

La revisión permitió constatar que neuroeducación y neuropedagogía suelen utilizarse como términos intercambiables, aunque cumplen funciones diferentes. La neuroeducación se ubica en la intersección entre neurociencias, psicología cognitiva y ciencias de la educación; su valor radica en explicar procesos de aprendizaje y ofrecer principios de interpretación. La neuropedagogía, en cambio, opera en el plano de la mediación didáctica y del diseño curricular, por lo que traduce hallazgos científicos en propuestas, secuencias, ambientes y recursos pedagógicos (Ferreira y Rodríguez, 2022).

Esta diferenciación es fundamental para evitar reduccionismos. Asumir que un hallazgo neurocientífico se convierte automáticamente en una técnica didáctica genera errores frecuentes. La evidencia reciente insiste en la necesidad de una traducción bidireccional, en la que investigadores y educadores compartan marcos interpretativos, reconozcan límites metodológicos y evalúen críticamente el impacto de las intervenciones antes de generalizarlas.

2. Infancia, plasticidad y funciones ejecutivas

El segundo núcleo teórico se relaciona con el neurodesarrollo infantil. La literatura revisada coincide en que la infancia constituye una etapa especialmente sensible para la consolidación de procesos como la inhibición, la memoria de traba-

jo, la flexibilidad cognitiva, la planificación y la regulación emocional (Fandakova y Hartley, 2020). Estas funciones ejecutivas no son accesorios del aprendizaje; son condiciones de posibilidad para sostener la atención, organizar la conducta y perseverar en tareas académicas.

En consecuencia, diseñar estrategias de enseñanza para la infancia exige comprender que aprender no depende únicamente de la exposición a contenidos, sino también de cómo se organizan la carga cognitiva, el andamiaje, la práctica deliberada, la interacción social y la experiencia emocional del estudiante. Desde esta perspectiva, la enseñanza eficaz integra cognición, emoción, cuerpo, lenguaje y contexto (Evans et al., 2024).

3. Diseño pedagógico basado en evidencia

Un tercer componente teórico remite al diseño pedagógico. Los estudios sobre aprendizaje multimodal, carga cognitiva, autorregulación y motivación muestran que las experiencias de enseñanza más prometedoras para la infancia son aquellas que combinan claridad instruccional, participación activa, variedad sensorial y retroalimentación oportuna. No se trata de usar más recursos, sino de seleccionar mejor los estímulos y las secuencias de apoyo para favorecer procesamiento profundo y transferencia (Jaramillo-Mediavilla et al., 2024; Lampropoulos y Kinshuk, 2024).

En este punto, las tecnologías emergentes aparecen como mediaciones potenciales y no como fines en sí mismas. La ludificación, las TIC, la realidad virtual o los sistemas de personalización solo generan beneficios sostenidos cuando responden a objetivos formativos explícitos, se articulan con el acompañamiento docente y mantienen criterios de inclusión, accesibilidad y pertinencia contextual.

MÉTODO

El estudio se desarrolló como una revisión sistemática de enfoque cualitativo con síntesis temática. Se adoptó la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021) como guía de reporte y organización del proceso. Dado que el objetivo consistía en identificar aportes teóricos y tendencias aplicadas para el diseño de estrategias de enseñanza en la infancia, se combinó una búsqueda estructurada de literatura con un análisis crítico orientado a la transferencia pedagógica.

La búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, ScienceDirect, Dialnet y Redalyc. Google Scholar se empleó de forma complementaria para rastreo manual de referencias y verificación de citación cruzada. Se utilizaron combinaciones en español e inglés de los descriptores neuroeducación, neuropedagogía, educational neuroscience, mind, brain, and education, executive functions, self-regulation, childhood, teaching strategies, multimodal learning, gamification, virtual reality, neuromyths y teacher training. El intervalo temporal se fijó entre enero de 2015 y diciembre de 2025.

Se incluyeron artículos de investigación, revisiones sistemáticas, scoping reviews y trabajos teóricos publicados en revistas arbitradas e indexadas, con texto completo disponible y pertinencia explícita para educación infantil, educación primaria o formación docente con impacto potencial en la infancia. Se excluyeron documentos de divulgación, textos sin arbitraje, estudios centrados exclusivamente en adolescencia o educación superior sin una transferencia pedagógica claramente argumentada hacia la infancia, y publicaciones que utilizan el prefijo neuro sin sustento metodológico verificable.

En la fase de elegibilidad se consolidó un corpus final de 18 documentos de alta relevancia temática y trazabilidad bibliográfica. De ellos, nueve correspondieron a estudios empíricos, siete a revisiones y dos a artículos de análisis del campo. Para cada texto se registraron año, tipo de estudio, población o contexto, foco temático, principales hallazgos y aportes para el diseño de estrategias de enseñanza.

El análisis se desarrolló mediante codificación temática y comparación constante. Las unidades de significado se agruparon en cinco categorías: a) traducción entre neurociencia y práctica educativa; b) funciones ejecutivas y autorregulación; c) emoción, motivación y carga cognitiva; d) tecnologías y recursos multimodales; y e) ventanas sensibles del neurodesarrollo en niñez y adolescencia. Esta estrategia permitió mantener el rigor de la revisión sistemática y, a la vez, producir una lectura interpretativa útil para la práctica pedagógica.

Tabla 1
Estudios clave incluidos en la síntesis temática

AUTORÍA Y AÑO	TIPO DE ESTUDIO	FOCO	APORTE PRINCIPAL PARA LA ENSEÑANZA
Privitera (2021)	Scoping review	Formación docente	Muestra beneficios promisorios, aunque heterogéneos, de la formación en neurociencia para docentes.
Walsh et al. (2024)	Scoping review	Educación infantil	Reporta mejoras en conocimiento, autoconfianza y prácticas de educadores de primera infancia.
Barnes et al. (2021)	Ensayo aleatorizado	Funciones ejecutivas	Evidencia que los juegos cognitivos pueden fortalecer autorregulación y desempeño ejecutivo.
Gibb et al. (2021)	Pretest-postest	Juego y funciones ejecutivas	Confirma el valor del juego estructurado para promover funciones ejecutivas en preescolar.
Mayer (2024)	Artículo teórico	Aprendizaje multimedia	Sistematiza principios de diseño multimedia para reducir procesamiento irrelevante y favorecer aprendizaje significativo.
Plass y Kalyuga (2019)	Artículo de revisión	Emoción y carga cognitiva	Integra emoción y procesamiento cognitivo como variables decisivas del aprendizaje.
Evans et al. (2024)	Revisión teórica	Carga cognitiva y motivación	Relaciona reducción de carga con motivación, compromiso y rendimiento.
Jaramillo-Mediavilla et al. (2024)	Revisión sistemática	Gamificación	Muestra efectos positivos sobre motivación y rendimiento cuando existe diseño pedagógico intencional.
Lampropoulos y Kinshuk (2024)	Revisión sistemática	Realidad virtual	Describe beneficios sobre inmersión y aprendizaje, junto con retos de implementación.
Fuhrmann et al. (2015)	Artículo de revisión	Sensibilidad del desarrollo	Propone la adolescencia como segunda ventana de oportunidad para procesos de aprendizaje y plasticidad.
Fandakova y Hartley (2020)	Artículo de revisión	Plasticidad y aprendizaje	Distingue procesos experiencia-esperados y experiencia-dependientes en infancia y adolescencia.

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura revisada.

RESULTADOS

1. La traducción entre neurociencia y educación requiere mediación pedagógica

Los estudios de campo y los artículos de balance disciplinar muestran un consenso creciente: la utilidad educativa de la neurociencia depende menos de la espectacularidad de sus hallazgos y más de la calidad de los procesos de traducción hacia la práctica. Thomas et al. (2024) describen que el desarrollo del campo en el Reino Unido se sostiene en tres frentes articulados: diálogo entre investigadores y docentes, evaluación rigurosa de intervenciones e innovación responsable. En la misma línea, Privitera (2021) identificó que la formación en neurociencia para profesores produce resultados promisorios, pero todavía presenta diseños metodológicos heterogéneos y dificultades para demostrar efectos sostenidos sobre la práctica. Asimismo, Walsh et al. (2024) reportan que esta traducción mejora la autoconfianza de los educadores de primera infancia.

Esta evidencia sugiere que la neuropedagogía no debería reducirse a un repertorio de recetas. Su solidez depende de la capacidad docente para interpretar evidencia, contextualizarla y convertirla en decisiones curriculares coherentes. Por tanto, un primer aporte de la revisión es conceptual: la enseñanza en la infancia requiere modelos de traducción críticos, no traslaciones literales del laboratorio al aula.

2. Funciones ejecutivas y autorregulación: núcleo estructural de las estrategias para la infancia

La categoría con mayor densidad en el corpus fue la de funciones ejecutivas. Barnes et al. (2021) informaron, en un ensayo aleatorizado con aulas de preescolar a cuarto grado, que las intervenciones centradas en juegos cognitivos pueden fortalecer habilidades ejecutivas y de autorregulación en contextos escolares. De forma complementaria, Gibb et al. (2021) reportaron mejoras en funciones ejecutivas, lenguaje y motricidad después de un programa lúdico breve orientado a población preescolar.

Estos hallazgos son consistentes con la revisión de Yépez Herrera et al. (2020), que destaca el papel de las funciones ejecutivas en el desarrollo infantil y su vínculo con desempeño académico, adaptación conductual y regulación emocional. Asimismo, se ha demostrado que las funciones ejecutivas se relacionan de manera robusta con el aprendizaje autorregulado y que la metacognición opera como un puente entre ambas dimensiones (Dörrenbächer-Ulrich y Bregulla, 2024). Desde una perspectiva neuropedagógica, ello implica que las estrategias de enseñanza para la infancia deberían incorporar rutinas de planificación, control inhibitorio, cambio de tarea, monitoreo de errores, autoexplicación y reflexión metacognitiva. No basta con enseñar contenidos; es necesario enseñar a regular la conducta y el pensamiento mientras se aprende.

3. Emoción, motivación y carga cognitiva: condiciones para un aprendizaje profundo

Plass y Kalyuga (2019) argumentan que la emoción no es un elemento periférico del aprendizaje, sino una variable que puede ampliar o entorpecer el uso de recursos cognitivos. En la infancia, esto se traduce en la necesidad de ambientes seguros, expectativas claras, retroalimentación comprensible y tareas que combinen reto con posibilidad real de logro. Mayer (2024) actualiza la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia y sintetiza principios de diseño que reducen procesamiento irrelevante y favorecen aprendizaje significativo. Evans et al. (2024) amplían esta perspectiva al mostrar que la reducción de carga cognitiva se relaciona con motivación, compromiso y rendimiento. En términos prácticos, ambas contribuciones sostienen que una buena estrategia de enseñanza no satura al estudiante con estímulos dispersos, sino que organiza la información, destaca lo relevante, integra palabras e imágenes de forma funcional y promueve procesamiento generativo.

4. Ludificación, realidad virtual y TIC: potencial alto, dependencia pedagógica mayor

El corpus reciente muestra una expansión de estudios sobre tecnologías educativas. Jaramillo-Mediavilla et al. (2024) encontraron efectos generalmente positivos de la gamificación sobre motivación y rendimiento, aunque advierten que los mejores resultados aparecen cuando los elementos lúdicos se vinculan con objetivos de aprendizaje, retroalimentación inmediata y seguimiento docente. En una línea convergente, Lampropoulos y Kinshuk (2024) reportaron que la realidad virtual y la gamificación pueden aumentar la inmersión, satisfacción y logros académicos, pero también presentan exigencias técnicas, costos y riesgos de superficialidad pedagógica.

En el ámbito de la formación docente para infancia, Procopio et al. (2024) mostraron que el uso de herramientas TIC y metodologías basadas en juego, sustentadas en principios de neuroeducación, puede enriquecer el aprendizaje matemático y ayudar a futuros maestros a diseñar experiencias más cercanas a la lógica cognitiva del niño. No obstante, este tipo de estudios también revela una advertencia: la tecnología no compensa un diseño débil. La novedad digital, por sí sola, no garantiza comprensión profunda ni transferencia.

5. Ventanas sensibles del neurodesarrollo en niñez y adolescencia

Una quinta línea de resultados muestra que la literatura reciente recupera con mayor precisión el concepto de ventanas sensibles del neurodesarrollo para explicar por qué ciertas experiencias educativas tienen efectos especialmente significativos cuando ocurren en momentos oportunos. Fuhrmann et al. (2015) plantean que, además de los períodos

tempranos asociados al desarrollo sensorial, motor y lingüístico, la adolescencia puede entenderse como una segunda ventana de oportunidad para procesos vinculados con memoria, sensibilidad social y plasticidad cerebral. De manera complementaria, Fandakova y Hartley (2020) distinguen entre procesos experiencia-esperados y experiencia-dependientes, lo que permite comprender que algunas formas de aprendizaje requieren condiciones ambientales previsibles, mientras que otras dependen de trayectorias individuales y contextos específicos.

En esta misma dirección, Cheng et al. (2024) subrayan que la adolescencia no debe entenderse como una etapa homogénea ni como un período mágicamente determinista; más bien, se trata de una fase de sensibilidad incrementada en la que la calidad del entorno social, cultural y educativo puede dejar efectos duraderos. Esta precisión conceptual es importante porque ayuda a evitar interpretaciones simplistas del tipo “todo se define en una edad fija” y orienta una lectura más contextualizada del desarrollo. Además, trabajos de análisis en salud y desarrollo humano han resaltado que la adolescencia constituye un momento fundamental para fortalecer funciones de orden superior, como memoria, autocontrol y toma de decisiones, todas relevantes para la trayectoria escolar (Graf y Schweinhart, 2021).

Para el diseño pedagógico, este hallazgo tiene implicaciones concretas. En la niñez, las estrategias de enseñanza deben aprovechar la alta receptividad para el lenguaje, la exploración sensorial, la interacción guiada y el establecimiento de rutinas de autorregulación. En la transición hacia la adolescencia, conviene intensificar propuestas que fortalezcan razonamiento, metacognición, aprendizaje social y participación.

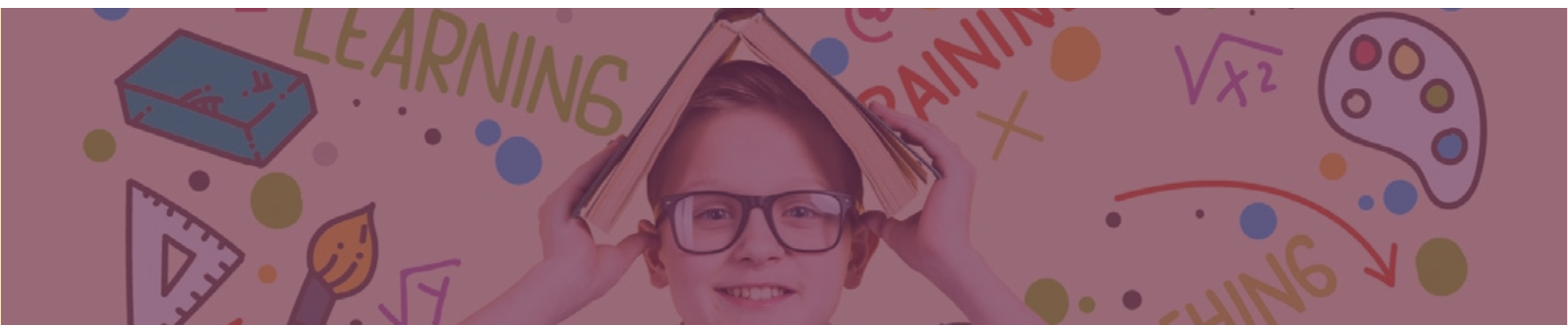
CONCLUSIONES

La revisión sistemática permite concluir que la principal contribución de la neuroeducación al diseño de estrategias de enseñanza en la infancia consiste en ofrecer un marco explicativo sobre atención, memoria, emoción, motivación y autorregulación, mientras que la neuropedagogía aporta el plano de la traducción didáctica, curricular y metodológica de ese conocimiento. Ambas perspectivas se necesitan mutuamente, pero no deben confundirse.

En términos sustantivos, la evidencia revisada identifica cinco principios de diseño especialmente relevantes para la infancia: fortalecer funciones ejecutivas y aprendizaje autorregulado; organizar experiencias multimodales con control de carga cognitiva; construir ambientes pedagógicos emocionalmente seguros y motivadores; incorporar tecnologías solo cuando añaden valor representacional, interactivo o formativo real; y considerar las ventanas sensibles del neurodesarrollo para planear intervenciones pedagógicas oportunas y contextualizadas. Estos principios poseen respaldo empírico y ofrecen una base pertinente para la innovación educativa en educación infantil y primaria.

La revisión también muestra los límites del campo. Persiste la heterogeneidad metodológica, especialmente en estudios de formación docente y de tecnologías emergentes. Además, parte de la literatura continúa operando con un lenguaje amplio sobre el cerebro sin traducir con suficiente precisión sus implicaciones pedagógicas. Por ello, una agenda de investigación futura debería priorizar diseños comparativos, seguimiento longitudinal, evaluación de implementación y estudios situados en contextos latinoamericanos, rurales e interculturales.

Cabe señalar que una versión inicial de este trabajo fue presentada en un escenario de congreso; sin embargo, la versión aquí reorganizada para memorias académicas amplía la fundamentación, explicita el método de revisión sistemática y fortalece su trazabilidad bibliográfica. Ello incrementa su consistencia como artículo de revisión y mejora su potencial de circulación académica. No obstante, la clasificación editorial final dependerá de los procesos de evaluación por pares, del ajuste definitivo a la guía de autores y de la política de indexación de la revista o memoria académica receptora.

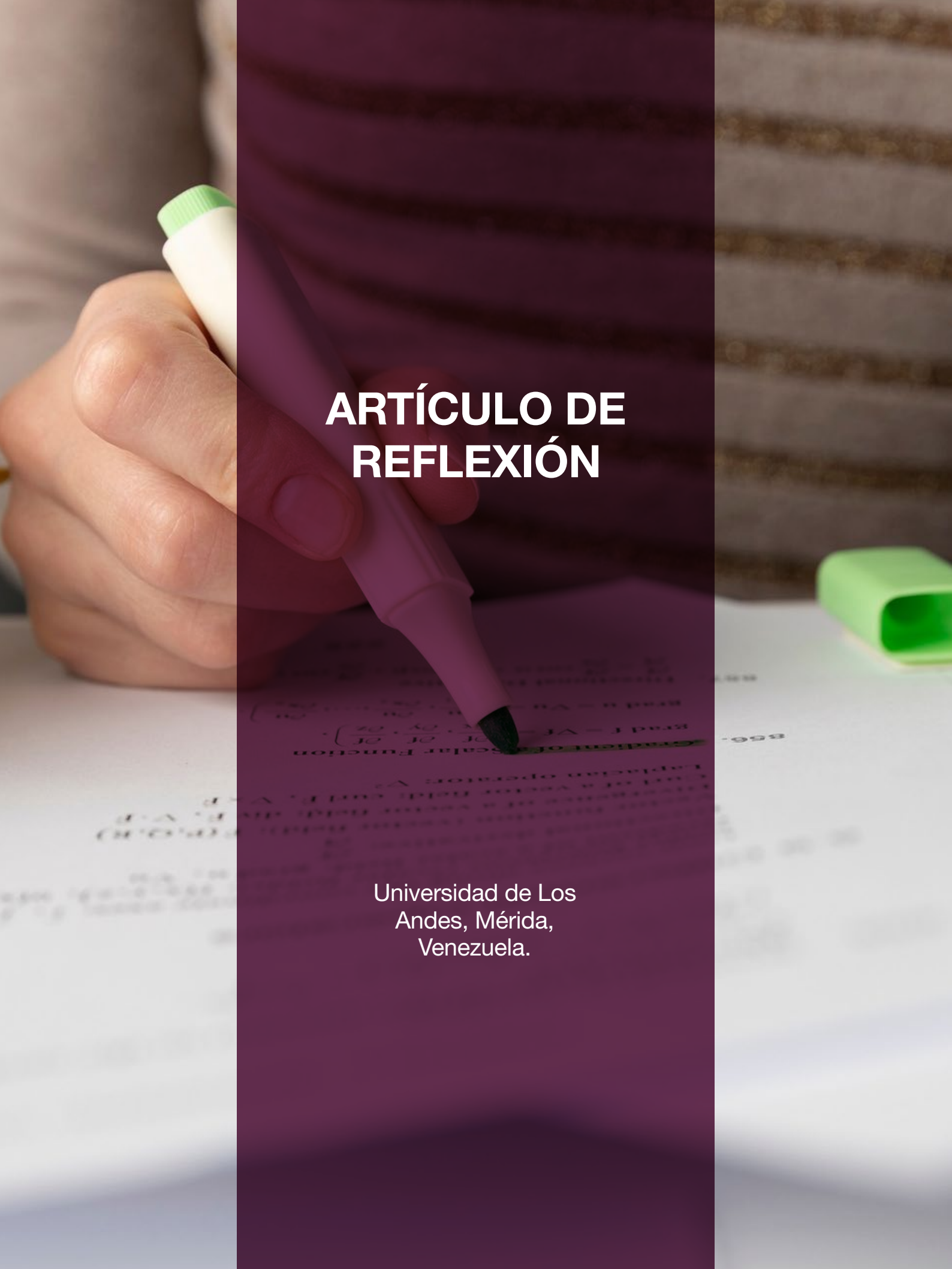


REFERENCIAS



- Barnes, S. P., Bailey, R., y Jones, S. M. (2021). *Evaluating the impact of a targeted approach designed to build executive function skills: A randomized trial of Brain Games*. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 655246. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655246>
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Cheng, T. W., Telzer, E. H., Fuligni, A. J., y Pfeifer, J. H. (2024). *Revisiting adolescence as a sensitive period for sociocultural processing*. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 168, Article 105916. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105916>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., y Bregulla, M. (2024). *The relationship between self-regulated learning and executive functions: A systematic review*. *Educational Psychology Review*, 36(3), Article 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>
- Evans, P., Vansteenkiste, M., Parker, P. D., Kingsford-Smith, A. A., y Zhou, S. (2024). *Cognitive load theory and its relationships with motivation: A self-determination theory perspective*. *Educational Psychology Review*, 36(1), Article 7. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09841-2>
- Fandakova, Y., y Hartley, C. A. (2020). *Mechanisms of learning and plasticity in childhood and adolescence*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, Article 100852. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100852>
- Ferreira, R. A., y Rodríguez, C. (2022). *Effect of a science of learning course on beliefs in neuromyths and neuroscience literacy*. *Brain Sciences*, 12(7), Article 811. <https://doi.org/10.3390/brainsci12070811>
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., y Blakemore, S.-J. (2015). *Adolescence as a sensitive period of brain development*. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), 558-566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., y Gonzalez, C. L. R. (2021). *Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program*. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Graf, G. H. J., y Schweinhart, L. J. (2021). *Critical periods in child development and the transition to adulthood*. *JAMA Network Open*, 4(1), e2033359. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.33359>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., y Casillas-Martín, S. (2024). *Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review*. *Education Sciences*, 14(6), Article 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Lampropoulos, G., y Kinshuk. (2024). *Virtual reality and gamification in education: A systematic review*. *Educational Technology Research and Development*, 72, 1869-1934. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3>
- Mayer, R. E. (2024). *The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning*. *Educational Psychology Review*, 36, Article 8. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>

- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Plass, J. L., y Kalyuga, S. (2019). *Four ways of considering emotion in cognitive load theory*. *Educational Psychology Review*, 31(2), 339-359. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09473-5>
- Privitera, A. J. (2021). *A scoping review of research on neuroscience training for teachers*. *Trends in Neuroscience and Education*, 24, Article 100157. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100157>
- Procopio, M., Ferrara, C., y Ricciardi, A. (2024). *Neuroscience-based information and communication technologies development in elementary school mathematics through games: A case study evaluation*. *Education Sciences*, 14(3), Article 213. <https://doi.org/10.3390/educsci14030213>
- Rousseau, L. (2024). *Dispelling educational neuromyths: A review of in-service teacher professional development interventions*. *Mind, Brain, and Education*, 18(3), 270-287. <https://doi.org/10.1111/mbe.12414>
- Snyder, H. (2019). *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Thomas, M. S. C., Howard-Jones, P., Dudman-Jones, J., Palmer, L. R. J., Bowen, A. E. J., y Perry, R. C. (2024). *Evidence, policy, education, and neuroscience: The state of play in the UK*. *Mind, Brain, and Education*, 18(4), 461-473. <https://doi.org/10.1111/mbe.12423>
- Tsang, P., Francis, G. A., y Pavlidou, E. (2024). *Educational neuromyths and instructional practices: The case of inclusive education teachers in Hong Kong*. *Trends in Neuroscience and Education*, 34, Article 100221. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2024.100221>
- Walsh, K., L'Estrange, L., Smith, R., Burr, T., y Williams, K. E. (2024). *Translating neuroscience to early childhood education: A scoping review of neuroscience-based professional learning for early childhood educators*. *Educational Research Review*, 45, Article 100644. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100644>
- Yépez Herrera, E., Padilla Álvarez, G. C., y Garcés Alencastro, A. (2020). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia*. *Cognosis*, 5(1), 103-114. <https://doi.org/10.37135/rcognosis.05.01.08>



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Universidad de Los
Andes, Mérida,
Venezuela.

El proceso evaluativo en la modalidad de jóvenes y adultos en Venezuela bajo los requerimientos curriculares vigentes.

The assessment process in the youth and adult education sector in Venezuela under current curricular requirements.

O processo de avaliação na modalidade de jovens e adultos na Venezuela, de acordo com os requisitos curriculares em vigor.

Recibido: 17 de marzo 2026 Aprobado: 11 de junio 2026 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.10510>

Magíster Ana Yelena Juárez Pineda. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Maestría en Evaluación Educativa. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4469-7412> Correo electrónico: yelenajp@hotmail.com)

Magíster Carlos Leonardo Quintero Meza. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Maestría en Evaluación Educativa. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1386-6258> Correo electrónico: leopromotorcaia432800@gmail.com.

RESUMEN

El sistema educativo venezolano garantiza una educación integral, gratuita y obligatoria bajo un marco legal encabezado por la Constitución y la Ley Orgánica de Educación. Dentro de este sistema, la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos se distingue por atender a personas mayores de 15 años que buscan adquirir conocimientos pragmáticos, aprovechando su madurez y experiencia de vida. A diferencia de los niveles de educación inicial y primaria, cuyo enfoque es cualitativo, esta modalidad emplea un sistema cuantitativo apoyado en criterios cualitativos. Tras la transformación curricular de 2016, se adoptó una escala de calificación del 1 al 5, organizada en lapsos o semestres (dos periodos por año), diferenciándose del sistema regular de media general. El proceso evaluativo se divide en áreas académicas obligatorias, evaluadas cuantitativamente, y componentes de participación, idiomas y formación laboral, valorados de forma cualitativa. Aunque la normativa promueve una evaluación flexible y participativa centrada en el desarrollo de potencialidades, el estudio señala que en la práctica docente persiste frecuentemente un enfoque tradicional orientado a la medición y memorización, generando una desconexión entre la política educativa y su ejecución en el aula.

ABSTRACT

The Venezuelan educational system guarantees comprehensive, free, and compulsory education under a legal framework headed by the Constitution and the Organic Law of Education. Within this system, the Youth, Adult, and Adult Education modality is distinguished by serving individuals over 15 years old who seek to acquire pragmatic knowledge, leveraging their maturity and life experience. Unlike early childhood and primary education levels, which focus on qualitative assessment, this modality employs a quantitative system supported by qualitative criteria. Following the 2016 curricular transformation, a 1-to-5 grading scale was adopted, organized into terms or semesters (two periods per year), differing from the regular general secondary education system. The evaluation process is divided into compulsory academic areas, evaluated quantitatively, and components of participation, languages, and labor training, assessed qualitatively. Although regulations promote flexible and participatory evaluation focused on developing potential, the study indicates that a traditional approach oriented toward measurement and memorization frequently persists in teaching practice, creating a disconnection between educational policy and its implementation in the classroom.

RESUMO

O sistema educativo venezuelano garante uma educação integral, gratuita e obrigatória sob um quadro legal liderado pela Constituição e pela Lei Orgânica da Educação. Dentro deste sistema, a modalidade de Educação de Jovens, Adultas e Adultos distingue-se por atender pessoas com mais de 15 anos que procuram adquirir conhecimentos pragmáticos, aproveitando a sua maturidade e experiência de vida. Ao contrário dos níveis de educação inicial e primária, cujo foco é qualitativo, esta modalidade utiliza um sistema quantitativo apoiado em critérios qualitativos. Após a transformação curricular de 2016, foi adotada uma escala de classificação de 1 a 5, organizada em períodos ou semestres (dois períodos por ano), diferenciando-se do sistema regular de ensino médio geral. O processo de avaliação divide-se em áreas acadêmicas obrigatórias, avaliadas quantitativamente, e componentes de participação, línguas e formação laboral, avaliados de forma qualitativa. Embora a regulamentação promova uma avaliação flexível e participativa centrada no desenvolvimento de potencialidades, o estudo aponta que na prática docente persiste frequentemente uma abordagem tradicional orientada para a medição e memorização, gerando uma desconexão entre a política educativa e a sua execução em sala de aula.

PALABRAS CLAVE:

Educación, Evaluación educativa, Transformación curricular, Escala de calificación, Práctica docente.

KEYWORDS:

Education for Youth and Adults, Educational Assessment, Curriculum Transformation, Grading Scale, Teaching Practice.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de Jovens, Adultas e Adultos, Avaliação Educacional, Transformação Curricular, Escala de Avaliação, Prática Docente

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo venezolano constituye un proceso fundamental en el desarrollo integral del estudiante (participante), el docente se encarga de planificar y ejecutar las estrategias pedagógicas diseñadas para el seguimiento de los logros alcanzados. Sin embargo, los procesos varían significativamente según el nivel y la modalidad, adaptándose a las características particulares de los educandos. En la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, el proceso evaluativo requiere una visión diferenciada, fundamentada en la educación, dado que el estudiante adulto aporta una mayor madurez, capacidad de discernimiento y un enfoque pragmático orientado a la adquisición de conocimientos aplicables a su realidad.

En Venezuela, el sistema educativo se rige por un sólido marco legal que incluye la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación, las cuales garantizan el derecho a una educación integral, gratuita, obligatoria y de calidad en igualdad de condiciones. Bajo estas directrices, mientras que en los niveles de educación inicial y primaria la evaluación es predominantemente cualitativa y descriptiva, en la educación media y la modalidad de jóvenes y adultos, esta se expresa cuantitativamente, aunque apoyada en métodos cualitativos para resaltar las potencialidades del estudiante.

A pesar de que la normativa fomenta una evaluación flexible, participativa y contextualizada, la práctica docente en centros como el Liceo 8 de septiembre de 1867 muestra una persistencia de enfoques tradicionales centrados en la medición y la memorización. Esta desconexión entre la política educativa y la ejecución en el aula genera desmotivación y limita el impacto transformador del proceso evaluativo, al deestimar la riqueza de la experiencia de vida de los participantes.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general: analizar el proceso evaluativo en la modalidad de jóvenes y adultos en Venezuela bajo los requerimientos curriculares vigentes.

Objetivos específicos:

- Determinar los niveles y modalidades en Venezuela en cuanto al proceso de evaluación.
- Explicar las bases legales existentes para la modalidad de jóvenes y adultos.
- Describir cómo es el proceso evaluativo en la modalidad de jóvenes y adultos en Venezuela.

DESARROLLO

La evaluación educativa depende, en gran medida, de la planificación realizada por los docentes, quienes constituyen actores fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, son responsables de diseñar estrategias, realizar el seguimiento de los estudiantes y valorar los logros alcanzados durante su formación. A partir de esta perspectiva, la presente investigación se centra en la modalidad de educación de jóvenes, adultas y adultos, cuyo proceso evaluativo presenta características particulares en comparación con la educación media general. Mientras esta última se organiza, generalmente, en un año escolar, la modalidad de jóvenes y adultos se desarrolla en períodos semestrales, distribuidos en dos lapsos académicos durante el año, entre otras diferencias que serán analizadas posteriormente.

La evaluación en la educación de jóvenes y adultos debe considerar las características específicas de sus participantes. Estas personas poseen experiencias de vida, conocimientos previos, responsabilidades familiares y laborales, así como una mayor capacidad de discernimiento y madurez. Por ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere estrategias flexibles y pertinentes, que reconozcan sus necesidades, intereses y contextos. Asimismo, esta modalidad está dirigida a personas mayores de 15 años, quienes pueden cursar estudios correspondientes a la educación primaria y media general bajo horarios adaptados a sus condiciones particulares.

En este contexto, la evaluación no debe limitarse a la asignación de una calificación, sino que debe permitir valorar integralmente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las experiencias adquiridas por los participantes. De

igual manera, debe favorecer la interacción entre docentes y estudiantes, fortalecer el proceso formativo y contribuir al desarrollo de capacidades para el crecimiento personal, académico, laboral y comunitario.

En Venezuela, la evaluación educativa constituye un proceso fundamental vinculado con la planificación docente. Los educadores participan en la construcción de estrategias pedagógicas, el seguimiento de los avances y la valoración de los logros alcanzados por los estudiantes. Su finalidad comprende la apreciación del desarrollo individual, el fortalecimiento de la relación entre docentes y participantes y la promoción de habilidades orientadas al desarrollo integral.

El sistema educativo venezolano se estructura en diversos niveles y modalidades, de conformidad con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación. Estos instrumentos jurídicos garantizan el derecho a una educación integral, de calidad, obligatoria, gratuita y en igualdad de condiciones (Ley Orgánica de Educación, 2019, p. 8). En los niveles de educación inicial y primaria, la evaluación posee un carácter predominantemente cualitativo y descriptivo. En cambio, en la educación media general, media técnica y universitaria, suele emplearse una evaluación cuantitativa. En la modalidad de jóvenes y adultos, la evaluación combina elementos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de reconocer las potencialidades, los avances y las experiencias de los participantes.

La modalidad de educación de jóvenes, adultas y adultos presenta particularidades distintivas, debido a que sus participantes cuentan con una trayectoria vital, laboral y social que influye en su manera de aprender. En consecuencia, el proceso evaluativo debe ser flexible, contextualizado y vinculado con sus experiencias previas. Entre las principales características de esta modalidad se encuentran las siguientes:

- » Se desarrolla bajo un calendario académico diferente al de otros niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, organizado en lapsos o semestres distribuidos en dos períodos durante el año.
- » A partir de la transformación curricular impulsada en 2016, se estableció una escala de evaluación del 1 al 5, diferente de la escala del 1 al 20 utilizada tradicionalmente en la educación media general.
- » Las áreas de formación se organizan en componentes académicos obligatorios, como Lengua, Cultura y Comunicación; Matemática; Memoria, Territorio y Soberanía; y Ciencias Naturales. Estas áreas son evaluadas principalmente de manera cuantitativa.
- » También se contemplan componentes de carácter obligatorio, como Participación Integral Comunitaria, Idiomas y Formación Laboral, cuya valoración incorpora estrategias y criterios de carácter cualitativo.

La base legal de estos procesos educativos se encuentra, principalmente, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en la Ley Orgánica de Educación. La Constitución, en sus artículos 3, 102 y 103, concibe la educación como un derecho humano, un deber social fundamental y una función indeclinable del Estado. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación de 2009 establece los principios orientadores del sistema educativo y destaca su contribución a la transformación social.

Desde este marco legal y pedagógico, la educación media no debe entenderse únicamente como una preparación para el ingreso a la universidad. También constituye un proceso abierto y continuo dirigido al desarrollo integral de las potencialidades humanas y a la formación de ciudadanos conscientes, participativos y comprometidos con su entorno.

En la modalidad de jóvenes y adultos, el marco legal promueve una evaluación integral, flexible y participativa. Sin embargo, en la práctica docente todavía pueden observarse enfoques tradicionales centrados principalmente en la medición de resultados mediante instrumentos cuantitativos. Por esta razón, resulta necesario articular la evaluación cuantitativa con procedimientos cualitativos que permitan reconocer la experiencia, la trayectoria de vida, los conocimientos previos y las competencias laborales de los participantes.

En definitiva, la evaluación en esta modalidad debe valorar no solo la adquisición de contenidos, sino también la forma en que los estudiantes relacionan esos conocimientos con su realidad personal, familiar, laboral y comunitaria. Todo este proceso debe desarrollarse de acuerdo con las leyes, los reglamentos y las normativas educativas vigentes. A continuación, se presenta un sistema de preguntas y respuestas elaborado como apoyo para el desarrollo del presente artículo.

¿Cuáles son los niveles y modalidades educativas presentes en Venezuela?

Según la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional, 1999), el nivel comprende tres etapas para el sistema nacional educativo: Educación Preescolar (Educación Inicial), Educación Básica (Primaria), Educación Media (General y Técnica) y Educación Superior. Luego se desprenden las modalidades: Educación Especial, Educación para las Artes, Educación Militar, Educación para la Formación de Ministros del Culto, Educación de Jóvenes y Adultos, y Educación Extraescolar.

Se destaca que cada país tiene diferentes procesos educativos, los cuales dependen de la situación económica, social y cultural, los señalado por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. C.R.B.V (1999), establece que la educación “es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado”. Se tiene el derecho a la “educación integral de calidad, permanente, igualdad de condiciones y oportunidades”, la LOE (Asamblea Nacional, 1999) señala los diferentes niveles y modalidades son:

- » La Educación Inicial y Educación Primaria son de tipo cualitativo, a través de un proceso descriptivo de los avances y logros, resaltando las potencialidades desarrolladas por los niños y niñas.
- » En la Educación Media General y Universitaria, junto a las modalidades, se expresa cuantitativamente, apoyándose en criterios, métodos y técnicas de la evaluación cualitativa, resaltando las potencialidades desarrolladas de las y los adolescentes y jóvenes a través de un proceso descriptivo.
- » La educación especial es cualitativa, resaltando las potencialidades desarrolladas.
- » La educación de adultos, al igual que la media general y la universitaria, son cuantitativas; a diferencia de la media general, se proyecta más hacia el área universitaria por los niveles de exigencia.
- » ¿Qué tipos de bases legales existen en la modalidad de jóvenes y adultos?

Con la finalidad de dar a conocer la base legal que sustenta los procesos educativos en Venezuela, es necesario considerar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y el Plan de la Patria. En este marco, el proceso de transformación curricular del nivel de educación media se fundamenta en los principios y preceptos constitucionales relacionados con la dignidad humana, la participación ciudadana, la formación integral y la transformación social. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece, en su artículo 3, que:

El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

(Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, art. 3).

Este artículo reconoce la educación como uno de los procesos fundamentales para el desarrollo de la persona y la construcción de una sociedad basada en la justicia, la paz, la participación democrática y el bienestar colectivo. Desde esta perspectiva, la educación media debe contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a su participación consciente en los procesos de transformación social. Asimismo, la Constitución reconoce la educación como un derecho humano y un deber social fundamental. En este sentido, el artículo 102 establece:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.

(Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, art. 102).

De acuerdo con esta disposición constitucional, la educación constituye una responsabilidad indeclinable del Estado y debe desarrollarse desde una perspectiva democrática, científica, humanística, tecnológica, participativa e inclusiva. Además, debe favorecer el desarrollo del potencial creativo de las personas, la formación ciudadana y la participación activa en la transformación de la sociedad. En relación con la igualdad de condiciones y oportunidades, el artículo 103 de la Constitución dispone:

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

(Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, art. 103).

Este precepto garantiza el derecho a una educación integral, permanente y de calidad, así como la igualdad de condiciones y oportunidades. También establece la responsabilidad del Estado de crear y mantener instituciones y servicios adecuados para garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios. Por ello, las políticas educativas y los cambios curriculares deben orientarse hacia la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad de los estudiantes.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

La Ley Orgánica de Educación, promulgada en 2009, desarrolla los principios, derechos, garantías y deberes establecidos en la Constitución en materia educativa. En su artículo 1 señala:

La presente Ley tiene por objeto desarrollar los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación, que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés, de acuerdo con los principios constitucionales y orientada por valores éticos humanistas para la transformación social, así como las bases organizativas y de funcionamiento del Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela.

(Ley Orgánica de Educación, 2009, art. 1).

La Ley Orgánica de Educación concibe la educación como un proceso integral orientado por valores humanistas y dirigido a la transformación social. En consecuencia, el currículo debe promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes comprender su realidad, participar en la vida ciudadana y contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Además, la Ley establece que la educación debe ser integral, gratuita, laica, inclusiva, permanente, continua, creativa, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe (Ley Orgánica de Educación, 2009, arts. 3-4). Estos principios deben reflejarse en la organización curricular, en las estrategias pedagógicas y en las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el nivel de educación media.

Desde esta perspectiva, el currículo constituye un proceso abierto, flexible y continuo que reconoce las capacidades de las personas para vivir, pensar, sentir, percibir, actuar, transformar, disfrutar, crear y construir. Por consiguiente, las experiencias educativas deben favorecer el despliegue de las potencialidades humanas y responder a las necesidades sociales, culturales y formativas de los estudiantes.

La Ley Orgánica de Educación también organiza el Sistema Educativo y establece que el subsistema de educación básica está integrado por los niveles de educación inicial, primaria y media. “El nivel de educación media comprende las opciones de educación media general y educación media técnica” (Ley Orgánica de Educación, 2009, art. 25). Esta disposición resulta relevante para fundamentar cualquier propuesta de transformación o cambio curricular dirigida a este nivel.

VINCULACIÓN CON EL PLAN DE LA PATRIA

El Plan de la Patria constituye otro referente de planificación nacional que orienta las políticas públicas y los procesos de transformación social. En el ámbito educativo, su incorporación debe analizarse en correspondencia con los principios constitucionales y legales que reconocen la educación como un derecho humano, un deber social y un instrumento para el desarrollo integral de la población.

En este sentido, el cambio curricular de la educación media debe articular la formación científica, humanística, tecnológica, ciudadana y productiva con las necesidades del contexto venezolano. Asimismo, debe promover la identidad nacional, la participación comunitaria, la valoración de la diversidad cultural, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para intervenir responsablemente en su realidad social.

Por tanto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y el Plan de la Patria conforman un marco jurídico y político que orienta la planificación, organización y desarrollo de los procesos educativos. Estos instrumentos respaldan una concepción de la educación centrada en la formación integral, la inclusión, la participación social, la creatividad, la corresponsabilidad y la transformación de la sociedad.

¿Cómo es el proceso evaluativo en la modalidad de jóvenes y adultos?

La modalidad de Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos ha experimentado algunos cambios evaluativos desde 2016, derivados de la transformación curricular. Estos cambios consideran el proceso de evaluación que se muestra en la tabla 1, en el cual se establece una valoración cuantitativa para las áreas académicas y una valoración cualitativa para los componentes, de acuerdo con lo indicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2016), que señala:

“Los procesos de evaluación ayudan a valorar el esfuerzo, el progreso y los logros, bajo criterios establecidos de manera participativa y consensuada; este proceso presenta un criterio evaluativo diferente al de los demás niveles y modalidades” (p. 5). Tras la transformación curricular, la escala de evaluación de 1 a 20, utilizada en la educación media general regular, pasó en esta modalidad a una escala de 1 a 5, cuya interpretación se presenta en las tablas 1 y 2.

Tabla 1.

Valoración de la calificación en adultos.

NOTAS	CONVERTIR
01-04	1
05-09	2
10-13	3
14-17	4
18-20	5

Fuente: MPPE (2016).

Tabla 2.

Criterios de valor de la calificación en adultos.

CRITERIOS	INTERPRETACIÓN CUALITATIVA
Uno (1): logros muy escasos.	El estudiante deberá cursar el área correspondiente.
Dos (2): logros insuficientes	Deben realizarse actividades complementarias para alcanzar el mínimo aprobatorio.
Tres (3): logros suficientes	Calificación mínima aprobatoria
Cuatro (4): logros mayores	Mayores a los establecidos en la mayoría de los criterios del programa del área.
Cinco (5): logros altos	Muy superiores a los establecidos en todos los criterios del programa del área

Fuente: MPPE (2016).

Además del cambio evaluativo se deben tomar en cuenta las áreas transformadas las cuales se dividen en cuatro componentes de formación referidos en el currículo nacional:

- » Componente básico, integrado por las áreas: lengua, cultura y comunicación; matemática; ciencias naturales; memoria, territorio y ciudadanía.
- » Componente de participación e integración comunitaria.
- » Componente de idiomas.
- » Componente de formación laboral.

A continuación, se muestra en la figura 1 el proceso de transformación de las áreas de formación para la modalidad de jóvenes, adultas y adultos, media general y media técnica. Es de vital importancia conocer cómo se deben hacer las transferencias para la modalidad, el sistema de evaluación señala que este proceso es válido para los periodos educativos, así como también con las equivalencias que vienen del exterior, tomando en cuenta el convenio Andrés Bello.

Las normativas legales vigentes para la educación de jóvenes, adultas y adultos — como las orientaciones y resoluciones ministeriales emitidas alrededor de 2016 para el Subsistema de Educación Básica— sustentan este proceso de transferencia en los siguientes fundamentos:

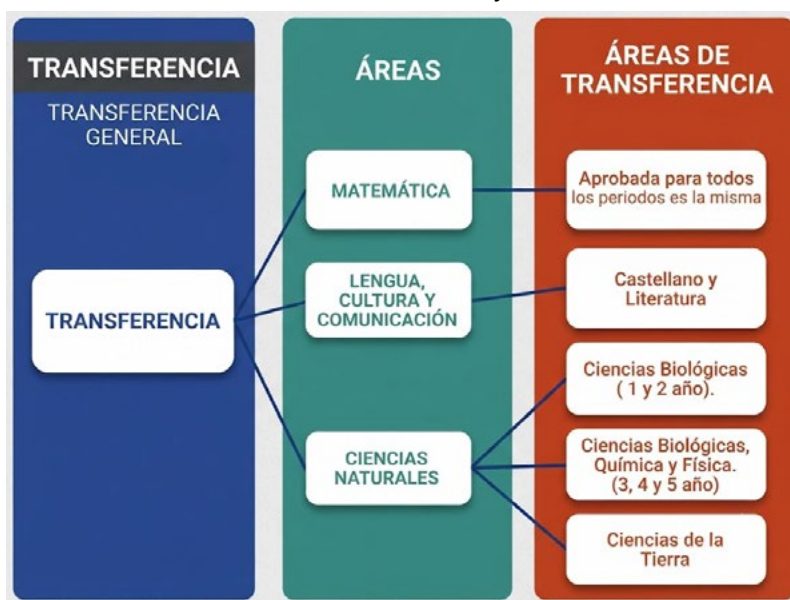
Reconocimiento del Trayecto Académico: Tienen como objetivo garantizar el derecho a la prosecución de los estudios. La transferencia permite que un estudiante que transita entre diferentes planes, regímenes o modalidades (por ejemplo, del sistema regular diurno al sistema de adultos o viceversa) no pierda los logros académicos ya alcanzados.

Flexibilidad y Modularidad: A diferencia del régimen tradicional de un año escolar completo, la educación de adultos se organiza por periodos (como se observa en la distribución de asignaturas como *Memoria, Territorio y Ciudadanía* o *Ciencias Naturales*). Las normas de 2016 flexibilizan el currículo para adaptarlo a la realidad de la población adulta, permitiendo equivalencias exactas por áreas de formación (como se ve en que Matemática o Castellano mantienen un criterio unificado de transferencia para todos los periodos).

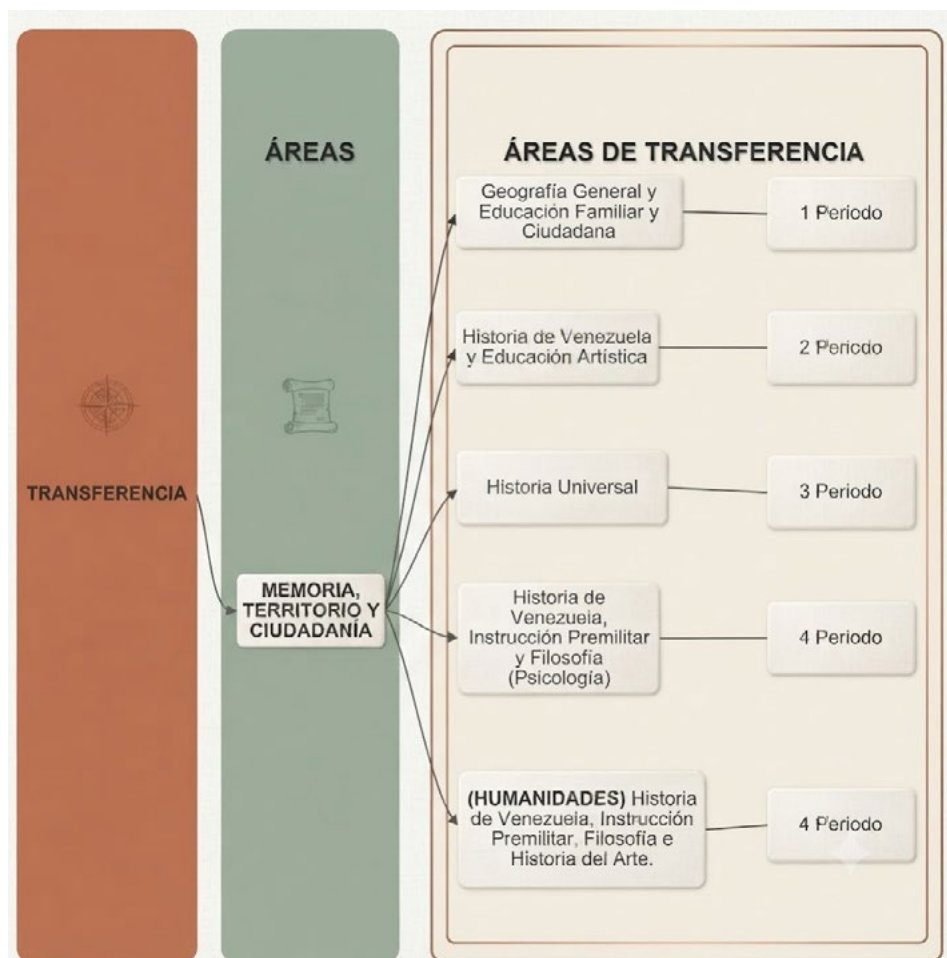
Optimización Curricular: La normativa busca agrupar asignaturas afines para que las competencias adquiridas en un área bajo un plan de estudio se homologuen de forma lógica y justa en el nuevo plan, evitando duplicidades y validando el conocimiento acumulado en las distintas áreas de conocimiento (como ciencias o letras).

Figura 1.

Áreas de Formación para transferencia en la modalidad de Jóvenes y adultos



Fuente: MPPE (2016).



Fuente: MPPE (2016).

Para Lafrancesco (2004), se “concibe la evaluación formativa como la búsqueda de distintas fuentes sobre la calidad del desempeño, avance, rendimiento del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores” (p. 3). Desde esta perspectiva, se redefine el para qué, el qué, el a quién, el cuándo y el cómo evaluar. Además, este proceso se apoya en procedimientos sistemáticos y continuos de recolección de información, donde el aprendizaje permite identificar dificultades y fomentar la autorregulación, integrando tanto los elementos cognitivos como los metacognitivos.

El participante toma conciencia de sus estrategias y estilos de aprendizaje para emprender acciones de mejoramiento en relación con su proceso, lo cual se hace posible a través de la interacción con los docentes. En tal sentido, la evaluación formativa demanda una aplicación continua, mayor autoevaluación y retroalimentación que posibiliten una visión integral, considerando toda la complejidad y las diferentes dimensiones del ser humano (Maturana, 2015).

Por otra parte, los criterios de equivalencia de estudio provienen del nivel de educación media. Tomando en cuenta la Ley Orgánica de Educación y la Transformación Curricular del año 2017, se establece la incorporación a esta modalidad bajo los siguientes parámetros:

- Edad del participante: 15 años o más.
- Tener más de dos años de desvinculación del sistema educativo regular.
- Inclusión de participantes del sistema regular que hayan repetido dos veces o más el mismo año escolar, siempre que cumplan con el requisito de la edad.

- Los estudiantes que ingresen al primer período de la modalidad con una edad entre 15 y 16 años deberán realizar un curso inicial con una duración de un período académico (p. 27).

Asimismo, el participante con asignaturas en proceso de transferencia a las áreas que resulte reprobado en una sola área, podrá inscribirse en el período inmediatamente superior y cursar dicha asignatura en forma tutorial, tal como lo establece el nuevo plan. Cabe destacar que, una vez incorporado a esta modalidad, el estudiante no podrá retornar al sistema regular.

En cuanto a la metodología, esta investigación es de tipo descriptiva, fundamentada en la investigación bibliográfica. Se apoya en Alves y Acevedo (1999), quienes señalan que este enfoque consiste en caracterizar un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el fin de conocer su estructura o comportamiento, ubicando los resultados en un nivel intermedio. Respecto a la profundidad del conocimiento, se recurre al análisis crítico y a la interpretación de datos secundarios, es decir, aquellos obtenidos y registrados por el investigador a partir de fuentes documentales.

Finalmente, la evaluación se encarga de dar cuenta del proceso formativo, enfocándose en la actualización que el docente realiza en función de los cambios curriculares, la investigación del aprendizaje y los procesos evaluativos. De este modo, se procesa la información de los participantes en el proceso evaluativo. Es fundamental que el docente conozca las características del estudiante en la educación de adultos para evitar inconvenientes al momento de la entrega de calificaciones, tales como:

- Estar debidamente inscrito y figurar en la nómina.
- Ser mayor de 15 años.
- Tener un mínimo de dos años fuera del sistema educativo.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con la formación dentro de la modalidad de jóvenes, adultas y adultos, esta investigación lleva a cabo los procesos evaluativos de formación para adultos, tomando en cuenta los parámetros educativos dentro de la evaluación tradicional y la incidencia en los últimos 20 años con base en el enfoque de la evaluación llevado a una valoración crítica en donde el enfoque principal depende de la necesidad en los aprendizajes. Esto fue llevado dentro del componente curricular del sistema educativo en Venezuela donde la educación inicial y educación primaria son de tipo cualitativo; mientras que, en la modalidad de jóvenes, adultos y adultas se expresa de manera cuantitativa y cualitativa apoyándose en criterios, métodos y técnicas resultando en las potencialidades desarrolladas por los participantes.

REFERENCIAS

- Alves, E. y Acevedo R. (1999). *La evaluación cualitativa*. Ediciones Cerined.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (CRBV) (1999). AÑO CXXXVI—MESV Caracas, jueves 19 de febrero de 2009 N°5.908 Extraordinario Caracas: Imprenta Nacional.
- Flores, R. (2004). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Editorial McGraw Hill.
- Lafrancesco, M. (2004). *La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora. Contexto, concepto, enfoque, principios y herramientas*. <http://es.scribd.com/doc/47723085/LA-evaluacionintegral-y-de-los-aprendizajes>
- Ley Orgánica de Educación. (LOE) (2009). Asamblea nacional, (15 de agosto de 2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 5.929*. <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220131130620.pdf>



Martín, E. y Martínez, F. (Coord.). (2012). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid. Fundación Santillana.

Maturana, L. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/89_Evaluacion_de_aprendizajes_en_el_contexto_de_otras_lenguas.pdf

MPPE. (2016). *Orientaciones generales para el proceso de transformación curricular de educación media general en la modalidad de educación de jóvenes, adultas y adultos*. 1.^a edición. <https://melbaflenbers.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/orientaciones-del-proceso-de-transformacion-curricular-de-educacion-media-general-en-la-modalidad-de-educacion-de-jovenes-y-poblacion-adulta.pdf>

MPPE (2020). *La Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos*. Adaptación cada familia una escuela.



POLÍTICA Y GESTIÓN EDITORIAL

*Editorial Policy
and management*

*Política y gestão
editorial*

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Política editorial

MISIÓN

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about>

EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías

es una revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, que se ha constituido en un escenario para la socialización, combinación y producción de conocimiento que facilite el intercambio, diálogo y trabajo colaborativo entre pares a nivel nacional e internacional en el área de la educación virtual y a distancia.

ENFOQUE

Se especializa en abordar estas tres áreas de conocimiento, pero se interesa en otros campos como:

- Aprendizaje y sociedad del Conocimiento en ambientes virtuales
- Pedagogías y didácticas mediadas
- Educación inclusiva, alternativa, género
- Acción tutorial
- Currículo virtual
- Experiencias y buenas prácticas en educación virtual y a distancia
- Calidad y políticas para la educación virtual y a distancia

ALCANCE

Son bienvenidos los artículos en estas temáticas desde cualquier metodología, nivel de análisis, perspectiva, contexto geográfico-académico-social, sector y tipo de iniciativa en educación pública o privada (educación primaria, media o superior) y también empresarial. Nos interesa dar a conocer las nuevas

tendencias, retos, oportunidades para la educación virtual y a distancia, y prospectiva en el marco del COVID-19.

PÚBLICOS AL QUE SE DIRIGE

Nos interesamos en divulgar el conocimiento de los expertos, investigadores, docentes y estudiantes de posgrados tanto nacionales como internacionales. Así mismo nos dirigimos a las asociaciones, directivos, grupos, instituciones y público en general que deseen consolidar alianzas estratégicas para el fomento de la educación virtual y a distancia.

PERIODICIDAD

Se publica semestralmente. La convocatoria para postulación de artículos se mantiene permanente a lo largo del año.

FORMATOS

Se publica en versión impresa en papel y formato electrónico. Este último, se encuentra disponible en el siguiente sitio: <https://hemeroteca.unad.edu.co/>

IDIOMAS DE PUBLICACIÓN

Se admiten artículos escritos totalmente en español, en inglés o en portugués. Por tanto, si éste contiene citas textuales en otro idioma, el autor debe realizar la traducción y estandarizar el idioma del artículo. Debe también responsabilizarse de la calidad y precisión de la misma. Si el artículo está escrito en español o portugués, el título, resumen y palabras clave deben presentarse también en inglés.

TIPO DE ARTÍCULOS

Tabla 1

Tipología de artículos aceptados y calidad esperada

1	Artículo de investigación científica y tecnológica	Presenta resultados originales de proyectos de investigación finalizados o proyectos de innovación.	Su estructura y escritura responde a: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Contiene máximo 5 figuras y/o tablas y máximo 50 citas bibliográficas recientes y relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artículo de reflexión	Presenta la posición analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema en particular, y basan sus argumentos en resultados de su trabajo y/o en la literatura de relevancia consultada.	Su análisis y escritura responde a: la posición de autor(es). Debe tener mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.

3	Artículo de revisión	Presenta el estado actual del conocimiento sobre un tema y el autor establece su aporte, su experiencia, su postura; con el fin de dar cuenta de los avances, explicar retos o tendencias.	Su análisis y escritura responde a: revisión y citación bibliográfica de mínimo 50 referencias relevantes y preferible de la última década. En caso de presentar figuras y/o tablas, no deben superar a 5, entre ambas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
4	Artículo corto	Presenta los resultados preliminares o parciales de una investigación original.	Su análisis y escritura responde a: la claridad y concreción de resultados que requieren pronta divulgación. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
5	Reporte de caso	Presenta resultados de una situación particular, con el fin de dar a conocer experiencias metodológicas, didácticas o técnicas de un caso específico.	Su análisis y escritura responde a: revisión de casos análogos, pedagogías y didácticas mediadas por las tecnologías. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
6	Revisión de tema	Presenta una revisión bien crítica desde una perspectiva teórica o práctica, de la literatura sobre un tema específico.	Su análisis y escritura responde a: una revisión crítica y un aporte académico o de buena práctica en el área de conocimiento que se está evaluando. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.

Nota: elaboración propia.

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y TRANSPARENCIA

1. Los artículos deben ser inéditos.
2. No sometidos al mismo tiempo a ninguna otra publicación impresa o digital.
3. La revista no asume las opiniones expresadas en los artículos que publica, ya que esta responsabilidad la asumen los autores que han producido el nuevo conocimiento publicado en el artículo.
4. Se mantendrá informado al o los autor(es) durante las diferentes etapas del proceso editorial.

POSTULACIÓN DE ARTÍCULOS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/submissions>

Para facilitar la preparación del artículo a enviar; lo invitamos a visitar el sitio web de la revista en <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, ir primero a la sección Acerca de, abrir la pestaña Envíos, y en ella encontrará las Directrices para autores. Luego, ir a la sección Información para autores y registrarse. Como requisitos básicos: a) A los artículos se les deberá incluir un resumen en inglés; b) deben venir con el nombre del autor, con una filiación institucional, un correo institucional y ORCID; c) Debe adjuntarse el formato de Autorización para publicación.

CARGOS POR GESTIÓN DE ARTÍCULOS

La revista no realiza cargos o tasas por el procesamiento de los artículos (Article Processing Charge [APC]) enviados por los autores. Tampoco se cobra por el sometimiento de los artículos a evaluación por pares.

DERECHOS DE AUTOR, COPYRIGHT Y CONFIDENCIALIDAD

La revista reconoce también el derecho de citación y el contrato de edición y publicación entre el autor y el Sello Editorial, como derechos de autor a proteger. Y en este sentido, la revista declara que respetará todas las acciones que emanen de este derecho a nuestros autores. Por ello, se implementarán todas las medidas necesarias para garantizar que los contenidos de los artículos sean confidenciales en todo el proceso previo a la publicación.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista coloca a disposición gratuitamente los artículos publicados para apoyar a todos nuestros públicos con conocimiento global y de calidad, con el fin de impulsar su desempeño académico y profesional. De tal manera que la revista se acoge a la Licencia Creative Commons 4.0. Atribuciones Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ÉTICA EN LA PUBLICACIÓN Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/privacy>

En la gestión editorial: a) el uso del DOI para publicar los artículos aprobados de nuestros autores, antes de la publicación impresa o digital final. b) la gestión del proceso de la revista a través del Open Journal System. c) la disponibilidad del sitio web para facilitar la comunicación con nuestros públicos nacionales e internacionales (<https://hemeroteca.unad.edu.co/>).

En la gestión del conocimiento: la revista se compromete a garantizar la ética de los artículos, alineándose con las pautas orientadas por Elsevier y con el Código de conducta y buenas prácticas para editores de revistas científicas definido por el Comité de Ética de Publicaciones (Committee on Publication Ethics-COPE). Por otra parte, las medidas que la revista tomará para hacer efectivas sus políticas antiplagio son: a) Aplicación y uso del *software* Turnitin en los artículos postulados. b) El resultado se le comunica al autor(es) cuando su similitud es superior al 20%). Finalmente, para evitar cualquier conflicto de interés, se invita a los autores y —en el caso de artículos colectivos— a especificar claramente la contribución de cada autor o el sesgo existente.

De acuerdo con las normas APA, se consideran posibles fuentes de sesgo, las acciones de autores, implicadas en la investigación que estén relacionadas con la ganancia de salarios, cuotas de consulta y becas de investigación en relación directa con productos o servicios estudiados en la investigación. También, el que los autores sean titulares de derechos de autor y/o beneficiarios de regalías de un producto o servicio empleado o abordado en el estudio, así como la relación de los autores con una entidad o persona implicada en el desarrollo del mismo.

Una vez leída la anterior política de publicación seleccione una de las siguientes alternativas y comuníquenos sobre dicha información a través de una carta adjunta al manuscrito. A) Ni el (los) autor (es) del artículo presentado ni su(s) familia (res) inmediata (os) tiene (tenemos) un acuerdo financiero o afiliación importante con productos y servicios empleados o abordados en el artículo o cualquier otro posible sesgo potencial en contra de otro producto o servicio. B) El (los) autor(es) del artículo presentado tiene participación financiera o afiliación importante con productos o servicios utilizados o abordados en el artículo. C) En caso de elegir la segunda alternativa, relacione en la carta el servicio o producto empleado o abordado en el estudio y la relación que tiene con cada uno de ellos (e.g. becas de investigación, relación laboral, etc.).

Gestión editorial

PROCESO EVALUACIÓN POR PARES

Todos los artículos que envían los autores para publicación, se someten a evaluación por pares doble ciego. El cual consta de preselección y revisión de cumplimiento de requisitos. Envío a evaluación por un especialista en el tema. Los pares usarán el formato de evaluación dispuesto por la revista. Una vez finalizada la evaluación los autores recibirán uno de los siguientes conceptos: Aprobado, Aprobado con modificaciones menores, Aprobado con modificaciones mayores, No aprobado. El Tiempo entre la recepción y la primera respuesta de los árbitros es hasta de 3 meses y el Tiempo entre la recepción y el tiempo estimado para su publicación es máximo de 6 meses.

PROCESO DE APROBACIÓN

El Editor y el Comité Editorial de la revista son las instancias que deciden la publicación de los originales. Aclaramos que el envío de material no obliga a su publicación. Los errores de formato e incumplimiento de las normas de la revista o faltas graves a la corrección ortográfica y sintáctica podrán ser motivo de rechazo del trabajo sin pasarlo a evaluación.

EQUIPO EDITORIAL

La revista en concordancia con los lineamientos del Sello editorial de la UNAD y por una gestión eficaz y eficiente de la ciencia, cuenta con:

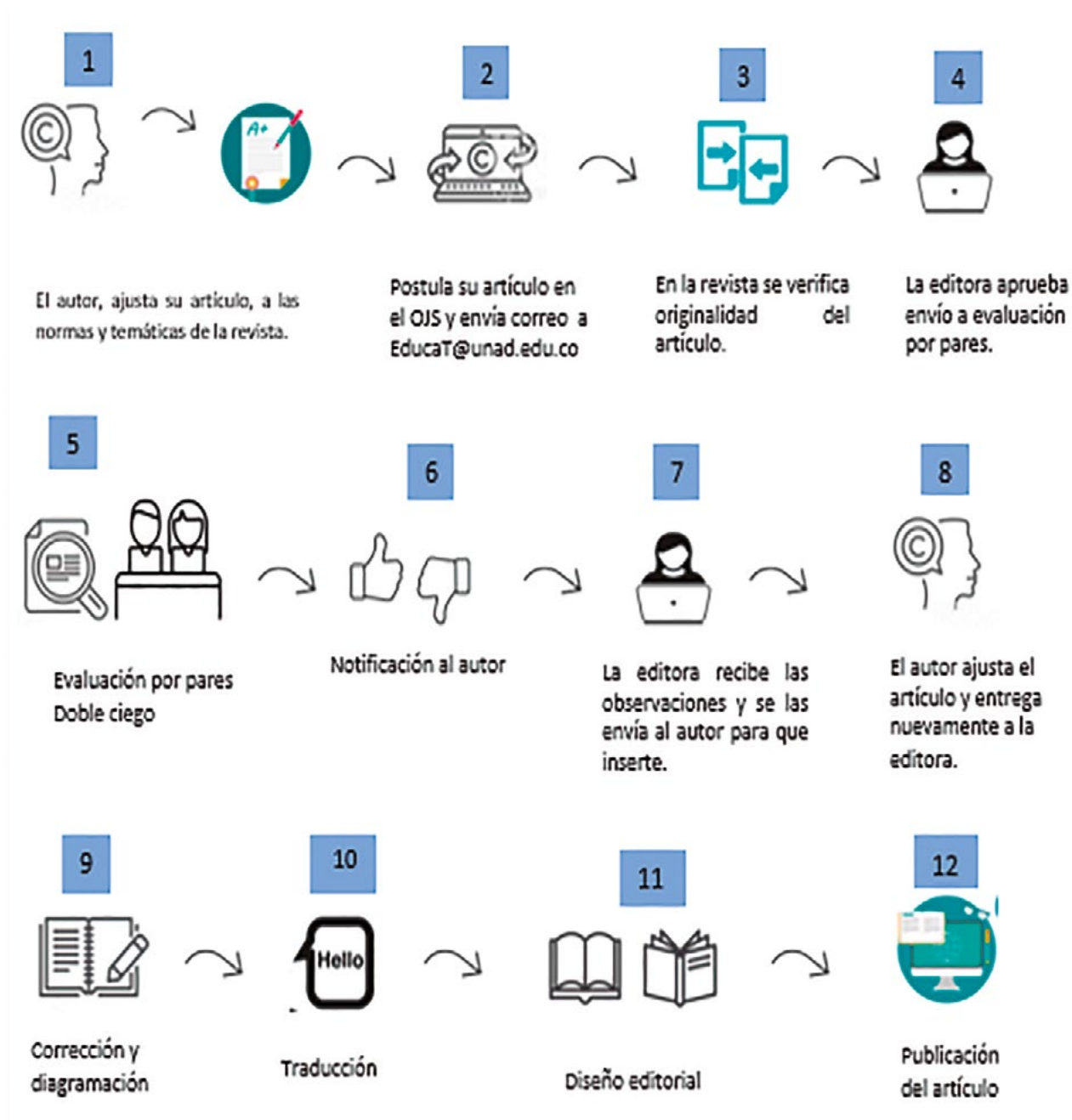
- Un Comité Científico, presidido por expertos e investigadores nacionales e internacionales de diversas áreas de conocimiento en educación virtual y a distancia, con indicación de su afiliación institucional. Y que tienen por función garantizar la calidad, asesorar, orientar, aconsejar, valorar las tendencias del conocimiento, los diálogos, los debates, las políticas, los retos y los objetivos a alcanzar en cada publicación.
- Un Comité Editorial presidido por investigadores y expertos, con indicación de su afiliación institucional, nacionales e internacionales, en diversas áreas de conocimiento en la educación virtual y a distancia, innovación, metodologías, didácticas, tecnologías, políticas y tendencias. Estos expertos cumplen la función de apoyar al editor en decisiones asociadas a la aprobación de los temas de cada número; así como promover la difusión de la revista.

NORMAS EDITORIALES Y APA

http://selloeditorial.unad.edu.co/images/Documentos/OJS/EducaT/Cartas_al_editor_v_reorgan.pdf

De acuerdo con la normativa que recomienda APA 7a edición 2019, esta revista se alinea con estas directrices de calidad en la escritura académica y declara que su normas editoriales se ajustan a las indicadas por APA 7a edición 2019. Por ello, se ofrece para los autores recomendaciones que deberán tener en cuenta a la hora de presentar sus artículos para evaluación y publicación (visite <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, en la sección Información para autores).

Figura 1.
Proceso editorial



Nota: elaboración propia.

Editorial Policy

MISSION STATEMENT

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about>
EducaT: Virtual Education, Innovation and Technologies is a journal of the School of Education Sciences of the UNAD, which has become a scenario for the socialization, combination, and production of knowledge that facilitates the exchange, dialogue, and collaborative work between peers nationally and internationally in the area of virtual and distance education.

TARGET FOCUS

The journal specializes in Virtual Education, Innovation and Technologies but it is interested in other fields such as:

- Learning and Knowledge Society in virtual environments
- Pedagogies and mediated didactics
- Inclusive, Alternative, Gender Education
- Tutorial action
- Virtual Curriculum
- Experiences and good practices in virtual and distance education
- Quality and policies for virtual and distance education

SCOPE

Articles on these topics are welcome from any methodology, level of analysis, perspective, geographical-academic-social context, sector, and type of initiative in public or private education (primary, secondary or higher education) and also the business. We are interested in presenting new trends, challenges, opportunities for virtual and distance

education, and distance education, and foresight within the framework of COVID-19.

TARGET AUDIENCE

We are interested in disseminating the knowledge of experts, researchers, teachers, and postgraduate students both nationally and internationally. We also address associations, directors, groups, institutions, and the general public who wish to consolidate strategic alliances for the promotion of virtual and distance education.

PERIODICITY

It is published every six months. The call or convocation for papers remains permanent throughout the year.

FORMATS

It is published in paper and electronic format. The latter is available at the following site:
<https://hemeroteca.unad.edu.co/>

LANGUAGES OF PUBLICATION

Articles written entirely in Spanish, English, or Portuguese are accepted. Therefore, if the article contains textual quotations in another language, the author must do the translation and standardize the language of the article. He or she must also be responsible for the quality and accuracy of the translation. If the article is written in Spanish or Portuguese, the title, abstract and keywords must also be presented in English.

TYPE OF ARTICLES

Table 1

Typology of accepted articles and expected quality

1	Scientific and technological research article	It presents original results from completed research projects or innovation projects.	Its structure and writing respond to introduction, methodology, results, discussion, and conclusions. It contains a maximum of 5 figures and/or tables and a maximum of 50 recent and relevant bibliographic references. Maximum 20 pages.
2	Discussion paper	It presents the author's analytical, interpretive, or critical position on a particular topic, and bases its arguments on the results of its work and/or on the relevant literature consulted.	Its analysis and writing respond to the position of the author (s). It must have a minimum of 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.

3	Review article	It presents the current state of knowledge on a subject and the author establishes his contribution, his experience, his position; in order to account for progress, explain challenges or trends.	Its analysis and writing respond to bibliographic review and citation of at least 50 relevant and preferable references from the last decade. In the case of presenting figures and/or tables, they must not exceed 5, between both. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
4	Short article/paper	Present the preliminary or partial results of an original research.	Its analysis and writing respond to the clarity and concretion of results that require prompt disclosure. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
5	Case report/study	It presents results of a particular situation, in order to make known methodological, didactic, or technical experiences of a specific case.	Its analysis and writing respond to review of analogous cases, pedagogies, and didactics mediated by technologies. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
6	Them / Topic review	It presents a very critical review from a theoretical or practical perspective, of the literature on a specific topic.	Its analysis and writing respond to a critical review and an academic contribution or good practice in the area of knowledge that is being evaluated. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.

Source: authors.

ORIGINALITY AND TRANSPARENCY DECLARATION.

1. Articles must be unpublished.
2. Not subjected at the same time to any other printed or digital publication.
3. The journal does not assume the opinions expressed in the articles it publishes, since this responsibility is assumed by the authors who have produced the new knowledge published in the article.
4. The author (s) will be kept informed during the different stages of the editorial process.

ARTICLE SUBMISSION

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/submissions>

To facilitate the preparation of the article to be submitted; we invite you to visit the journal's website at <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, go first to the "About section", open the "Submissions" tab, and there you will find the Guidelines for Authors. Then, go to the Information for Authors section and register. As basic requirements: a) Articles must include an abstract in English; b) they must come with the name of the author, with an institutional affiliation, an institutional email, and ORCID; c) the Authorization for Publication form must be attached.

ITEM MANAGEMENT FEES

The journal does not charge a processing fee for articles (Article Processing Charge [APC]) submitted by authors. Nor is there a charge for submitting articles to peer review.

COPYRIGHT AND CONFIDENTIALITY

The magazine also recognizes the right of citation and the contract of edition and publication between the author and the Publishing House, as copyrights to be protected. And in this sense, the magazine declares that it will respect all actions emanating from this right to our authors. Therefore, all necessary measures will be implemented to guarantee that the contents of the articles are confidential throughout the entire process before publication.

OPEN ACCESS POLICY

The magazine makes available free of charge the articles published to support all our audiences with global knowledge and quality, in order to boost their academic and professional performance. Therefore, the magazine is licensed under the Creative Commons 4.0 License. Recognition Attribution - Noncommercial - ShareAlike (by-nc-sa): No commercial use of the original work or any derivative works is allowed. The distribution must be done with a license equal to the one that regulates the original work. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ETHICS IN PUBLISHING AND GOOD PRACTICES

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/privacy>

In the editorial management: a) the use of the DOI to publish the approved articles of our authors, before the final print or digital publication. b) the management of the journal process through the Open Journal System. c) the availability of the website to facilitate communication with our national and international audiences (<https://hemeroteca.unad.edu.co/>).

In knowledge management: the journal is committed to guaranteeing the ethics of the articles, aligning itself with the guidelines oriented by Elsevier and with the Code of Conduct and Good Practice for Publishers of Scientific Journals defined by the Committee on Publication Ethics-COPE. On the other hand, the measures that the journal will take to make effective anti-plagiarism policies are a) Application and use of the Turnitin *software* in the nominated articles. b) The result is communicated to the author(s) when the similarity is higher than 20%). Finally, to avoid any conflict of interest, authors are invited and - in the case of collective articles - to clearly specify each author's contribution or existing bias.

According to APA standards, possible sources of bias are considered to be the actions of authors, involved in researches that are related to earning salaries, consultation fees, and research grants in direct relation to products or services studied in the research. Also, the fact that the authors are copyright holders and/or beneficiaries of royalties from a product or service used or addressed in the study, as well as the relationship of the authors with an entity or person involved in the development of the study.

Once you have read the above publication policy, please select one of the following alternatives and inform us of this information using a letter attached to the manuscript. A) Neither the author(s) of the submitted article nor their immediate family(s) has (have) a financial agreement or significant affiliation with products and services used or addressed in the article or any other possible potential bias against another product or service. B) The author(s) of the submitted article has financial involvement or significant affiliation with products or services used or addressed in the article. C) If you choose the second alternative, list in the letter the service or product used or addressed in the study and the relationship you have with each of them (e.g. research grants, employment relationship, etc.).

Editorial Management

PEER REVIEW PROCESS

All articles submitted by authors for publication are subject to double-blind peer review. This consists of a pre-selection and compliance review. Submission for evaluation by a specialist in the field. Peers will use the evaluation format provided by the journal. Once the evaluation is completed, the authors will receive one of the following concepts: Approved, Approved with minor modifications, Approved with major modifications, Not approved. The time between the reception and the first response from the referees is up to 3 months and the time between the reception and the estimated time for publication is up to 6 months.

APPROVAL PROCESS

The Editor and the Editorial Committee of the magazine are the bodies that decide on the publication of the originals. We clarify that the sending of material does not oblige its publication. Formatting errors and non-compliance with the rules of the magazine or serious mistakes in spelling and syntax may be grounds for rejection of the work without passing it to evaluation.

EDITORIAL TEAM

The journal, by the guidelines of the UNAD's Editorial Seal and for effective and efficient management of science, has:

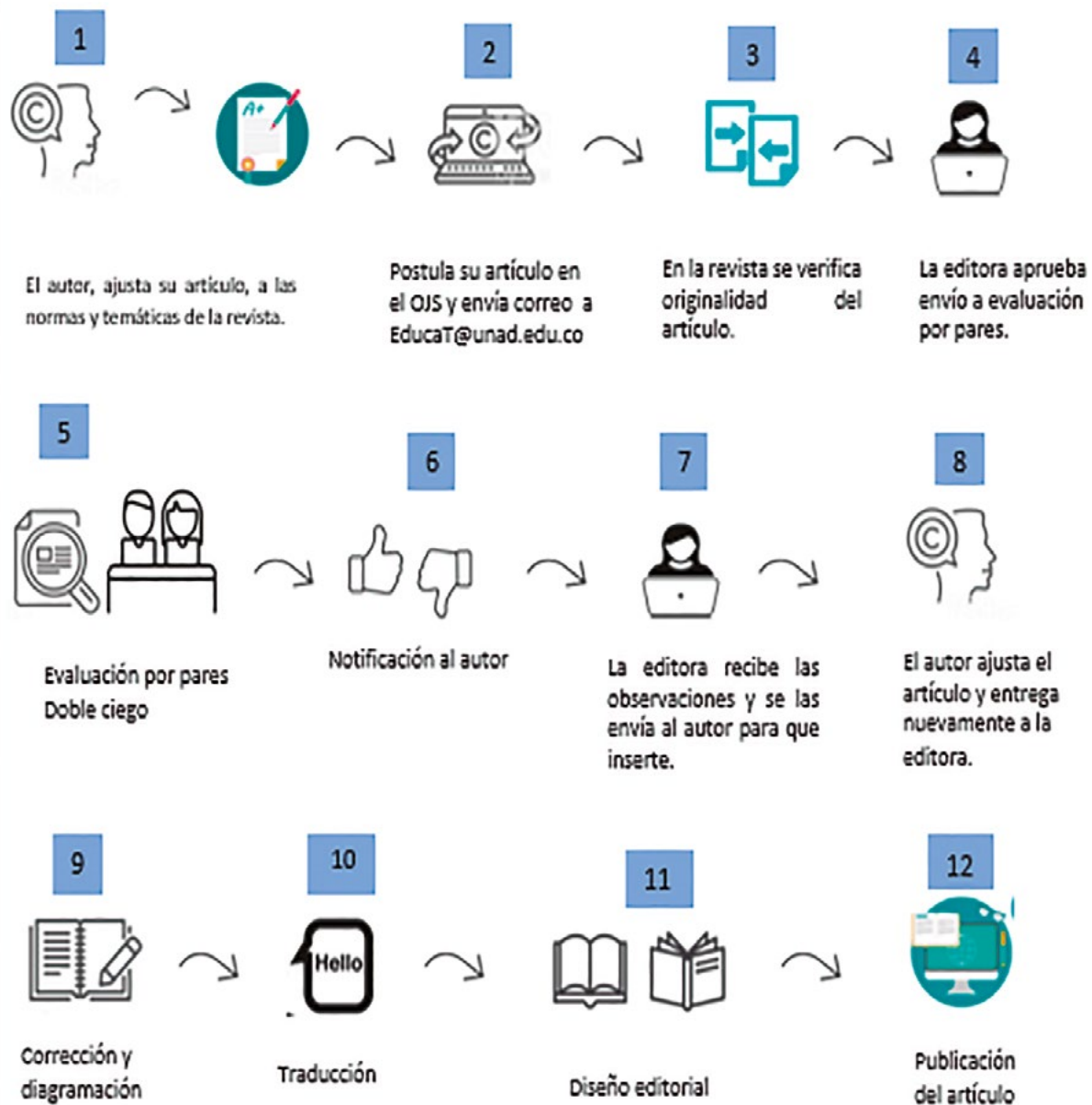
- A Scientific Committee, presided over by national and international experts and researchers from diverse areas of knowledge in virtual and distance education, with an indication of their institutional affiliation. And whose function is to guarantee the quality, to advise, to orient, to advise, to value the tendencies of knowledge, the dialogues, the debates, the policies, the challenges, and the objectives to reach in each publication.
- An Editorial Committee chaired by researchers and experts, with indication of their institutional affiliation, national and international, in various areas of knowledge in virtual and distance education, innovation, methodologies, didactics, technologies, policies, and trends. These experts have the function of supporting the editor in decisions associated with the approval of the themes of each issue; as well as promoting the diffusion of the journal.

EDITORIAL STANDARDS AND APA

http://selloeditorial.unad.edu.co/images/Documentos/OJS/EducaT/Cartas_al_editor_v_reorgan.pdf

Under APA's recommended standards (7th ed., 2019), this journal aligns itself with these guidelines for quality in academic writing and declares that its editorial standards are in line with those indicated by APA 2018. For this reason, it offers authors recommendations that they should take into account when submitting their articles for evaluation and publication (visit <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, in the Information for Authors section).

Figure 1.
Publishing process



Source: authors.

1. The author adjusts to the article the rules and policies of the magazine.
2. Submit your article in AJS and send mail to EducaT@unad.edu.co
3. The magazine verifies the originality of the product.
4. Publisher approves submission for peer review.
5. Double-blind peer evaluation.
6. Author's notification.
7. The journal receives the observations and sends them to the author for adjustment.
8. The author adjusts and returns it to the publisher
9. Correction and layout
10. Translation.
11. Editorial design.
12. Article publication.

Política editorial

MISSÃO

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about>
EducaT: Educação virtual, Inovação e Tecnologias é uma revista da Escola de Ciências da Educação da UNAD, que se constituiu em um cenário para a socialização, combinação e produção de conhecimento que facilite o intercâmbio, diálogo e trabalho colaborativo entre pares à nível nacional e internacional na área da educação virtual e à distância.

ENFOQUE

É especializada em abordar estas três áreas de conhecimento, mas se interessa em outros campos como:

- Aprendizado e sociedade do Conhecimento em ambientes virtuais
- Pedagogias e didáticas mediadas
- Educação inclusiva, alternativa, gênero
- Ação tutorial
- Currículo virtual
- Experiências e boas práticas em educação virtual e a distância
- Qualidade e políticas para a educação virtual e a distância

ALCANCE

São bem-vindos os artigos nestas temáticas desde qualquer metodologia, nível de análise, perspectiva, contexto geográfico-acadêmico-social, setor e tipo de iniciativa em educação pública ou privada (educação fundamental, média ou superior) e, também, empresarial. É do nosso interes-

se dar a conhecer as novas tendências, desafios, oportunidades para a educação virtual e a distância e, prospectiva no marco do COVID-19.

PÚBLICO ALVO

Estamos interessados em divulgar o conhecimento dos especialistas, pesquisadores, docentes e estudantes de pós-graduações tanto nacionais como internacionais. Além disso, nos dirigimos às associações, diretores, grupos, instituições e público em geral que desejem consolidar alianças estratégicas para o fomento da educação virtual e a distância.

PERIODICIDADE

É publicada semestralmente. A chamada para submissão de artigos está aberta permanentemente ao longo do ano.

FORMATOS

É publicada em versão impressa em papel e formato eletrônico. Este último, está disponível no link: <https://hemeroteca.unad.edu.co/>

IDIOMAS DE PUBLICAÇÃO

São admitidos artigos escritos totalmente em espanhol, em inglês ou em português. Portanto, se estes contêm citações textuais em outro idioma, o autor deve realizar a tradução e padronizar o idioma do artigo. Deve, também, se responsabilizar pela qualidade e precisão da mesma.

Se o artigo estiver escrito em espanhol ou português, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados, também, em inglês.

TIPO DE ARTIGOS

Tabela 1

Tipologia de artigos aceitos e qualidade esperada

1	Artigo de pesquisa científica e tecnológica	Apresenta resultados originais de projetos de pesquisa finalizados ou projetos de inovação.	A sua estrutura e escrita responde a: introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusões. Contém máximo 5 figuras e/ou tabelas e máximo 50 citações bibliográficas recentes e relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artigo de reflexão	Apresenta a posição analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema em particular, e baseiam os seus argumentos em resultados do seu trabalho e/ou na literatura de relevância consultada.	A sua análise e escrita responde a: posição de autor(es). Deve ter mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras y/ou tabelas. Máximo 15 páginas.

3	Artigo de revisão	Apresenta o estado atual do conhecimento sobre um tema e o autor estabelece a sua contribuição, a sua experiência, a sua postura; com o objetivo de dar a conhecer os avanços, explicar desafios ou tendências.	A sua análise e escrita responde a: revisão e citação bibliográfica de mínimo 50 referências relevantes, preferivelmente, da última década. Caso apresente figuras e/ou tabelas, não devem superar 5, entre ambas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
4	Artigo curto	Apresenta os resultados preliminares ou parciais de uma pesquisa original.	A sua análise e escrita responde a: clareza e concretização de resultados que precisam de divulgação rápida. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
5	Relatório de caso	Apresenta resultados de uma situação particular, com o fim de dar a conhecer experiências metodológicas, didáticas ou técnicas de um caso específico.	A sua análise e escrita responde a: revisão de casos análogos, pedagogias e didáticas mediadas pelas tecnologias. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
6	Revisão de tema	Apresenta uma revisão bem crítica desde uma perspectiva teórica ou prática, da literatura sobre um tema específico.	A sua análise e escrita responde a: uma revisão crítica e uma contribuição académica ou de boa prática na área de conhecimento que está sendo avaliada. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.

Fonte: elaboração própria.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE E TRANSPARÊNCIA

1. Os artigos devem ser inéditos.
2. Não podem ser submetidos ao mesmo tempo a nenhuma outra publicação impressa ou digital.
3. A revista não assume as opiniões expressas nos artigos que publica, já que esta responsabilidade é assumida pelos autores que produziram o novo conhecimento publicado no artigo.
4. O(s) autor(es) serão mantidos informados durante as diferentes etapas do processo editorial.

SUBMISSÃO DE ARTIGOS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/submissions>

Para facilitar a preparação do artigo a ser enviado; sugerimos que visite o sítio web da revista em <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, ir primeiro à seção Sobre, abrir Enviar submissão, e nela encontrará as Diretrizes para autores. Após, ir à seção Informações para autores e registrar-se. Como requisitos básicos: a) Os artigos devem ter, incluídos, resumo em inglês; b) Devem conter o nome do autor, uma vinculação institucional, um correio institucional e ORCID; c) Deve ser anexado o formato de Autorização para publicação.

CUSTOS POR GESTÃO DE ARTIGOS

A revista não cobra custos ou taxas pelo processamento dos artigos (Article Processing Charge [APC]) enviados pelos autores. Também, não cobra taxa pela submissão dos artigos à avaliação por pares.

DIREITOS AUTORAIS, COPYRIGHT E CONFIDENCIALIDADE

A revista reconhece, também, o direito de citação e o contrato de edição e publicação entre o autor e o Selo Editorial, como direitos autorais que proteger. E, neste sentido, a revista declara que respeitará, todas as ações que emanem deste direito, aos nossos autores. Para tal fim, serão implementadas todas as medidas necessárias para garantir que os conteúdos dos artigos sejam confidenciais em todo o processo prévio à publicação.

POLÍTICA DE ACESSO ABERTO

A revista disponibiliza gratuitamente os artigos publicados para apoiar todo o nosso público com conhecimento global e de qualidade, com a finalidade de impulsionar o seu desempenho acadêmico e profissional. De tal maneira que a revista se adere à Licença Creative Commons 4.0. Atribuição-NãoComercial-Compartilhual 4.0 Internacional (by-nc-sa): Não é permitido um uso comercial da obra original nem das possíveis obras derivadas, a distribuição das mesmas deve ser realizada com uma licença igual à que regula a obra original. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ÉTICA NA PUBLICAÇÃO E AS BOAS PRÁTICAS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/privacy>

Na gestão editorial: a) o uso do DOI para publicar os artigos aprovados dos nossos autores, antes da publicação impressa ou digital final. b) a gestão do processo da revista através do Open Journal System. c) a disponibilidade do sítio web para facilitar a comunicação com os nossos públicos nacionais e internacionais (<https://hemeroteca.unad.edu.co/>).

Na gestão do conhecimento: a revista se compromete a garantir a ética dos artigos, adotando as pautas orientadas por Elsevier e pelo Código de Conduta e Boas Práticas para editores de revistas científicas definido pelo Comitê de Ética de Publicações (Committee on Publication Ethics-COPE). Por outra parte, as medidas que a revista tomará para fazer efetivas as suas políticas anti-plágio são: a) Aplicação e uso do *software* Turnitin nos artigos submetidos. b) O resultado é comunicado ao(s) autor(es) quando a sua similaridade é superior a 20%). Finalmente, para evitar qualquer conflito de interesse, solicita-se aos autores e —no caso de artigos coletivos— a especificar claramente a contribuição de cada autor ou o viés existente.

De acordo com as normas APA, são consideradas possíveis fontes de viés, as ações de autores, implicadas na pesquisa que estejam relacionadas com a ganho de salários, pagamentos por consulta e bolsas de pesquisa em relação direta com produtos ou serviços estudados na pesquisa. Também, que os autores sejam titulares de direitos de autores e/ou beneficiários de royalties de um produto o serviço empregado ou abordado no estudo, assim como a relação dos autores com uma entidade ou pessoa implicada no desenvolvimento do mesmo.

Após lida a anterior política de publicação selecione uma das seguintes alternativas e nos comunique sobre dita informação através de uma carta anexa ao manuscrito. A) Nem o(s) autor(es) do artigo apresentado nem o(s) seu(s) familiar(es) imediato(s) tem (têm) um acordo financeiro ou afiliação importante com produtos e serviços empregados ou abordados no artigo ou qualquer outro possível viés potencial contra outro produto ou serviço. B) O(s) autor(es) do artigo apresentado tem (têm) participação financeira ou afiliação importante com produtos ou serviços utilizados ou abordados no artigo. C) Caso escolha a segunda alternativa, relacione em uma carta o serviço ou produto empregado ou abordado no estudo e a relação que tem com cada um deles (por exemplo: bolsas de pesquisa, relação trabalhista, etc.).

Gestão editorial

PROCESSO AVALIAÇÃO POR PARES

Todos os artigos que os autores enviam para publicação, são submetidos a avaliação por pares “duplo-cego”. A qual consta de pré-seleção e revisão de cumprimento de requisitos. Envio para avaliação por um especialista no tema. Os pares usarão o formato de avaliação disposto pela revista. Uma vez finalizada a avaliação os autores receberão um dos seguintes conceitos: Aprovado, Aprovado com modificações menores, Aprovado com modificações maiores, Não aprovado. O Tempo entre a recepção e a primeira resposta dos árbitros é de até 3 meses e o Tempo entre a recepção e o tempo estimado para a sua publicação é no máximo de 6 meses.

PROCESSO DE APROVAÇÃO

O Editor e o Comitê Editorial da revista são as instâncias que decidem a publicação dos originais. Esclarecemos que o envio de material não obriga a sua publicação. Os erros de formato e não cumprimento das normas da revista ou faltas graves na correção ortográfica e sintática poderão ser motivo de rejeição do trabalho sem passar pela avaliação.

EQUIPE EDITORIAL

A revista de acordo com os lineamentos do Selo editorial da UNAD e, por uma gestão eficaz e eficiente da ciência, conta com:

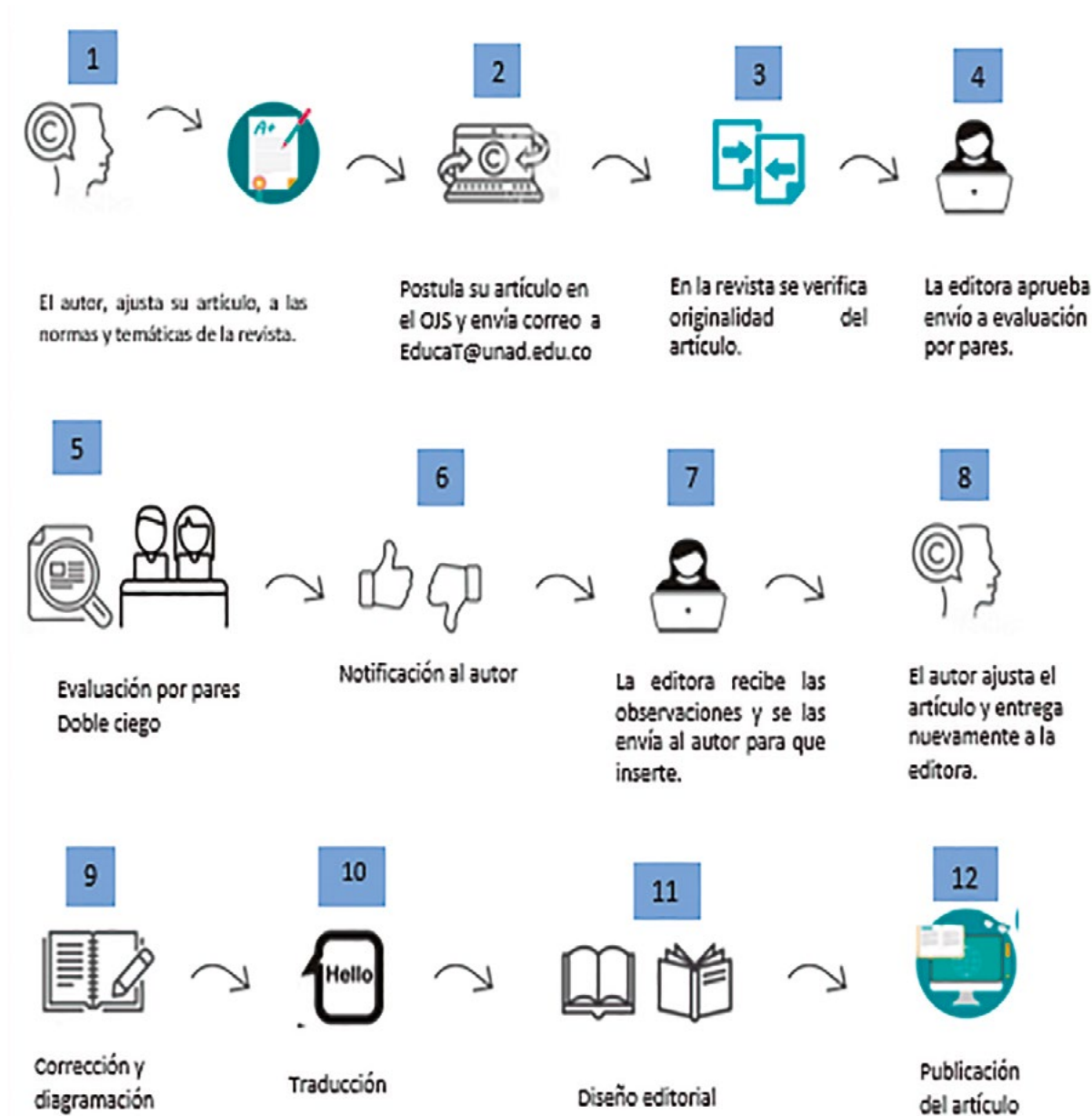
- Um Comitê Científico, presidido por especialistas e pesquisadores nacionais e internacionais de diversas áreas de conhecimento em educação virtual e a distância, com indicação da sua afiliação institucional. E que tem por função garantir a qualidade, assessorar, orientar, aconselhar, valorizar as tendências do conhecimento, os diálogos, os debates, as políticas, os desafios e os objetivos a conseguir em cada publicação.
- Um Comitê Editorial presidido por pesquisadores e especialistas, com indicação da sua afiliação institucional, nacionais e internacionais, em diversas áreas de conhecimento na educação virtual e a distância, inovação, metodologias, didáticas, tecnologias, políticas e tendências. Estes especialistas cumprem a função de apoiar ao editor nas decisões associadas à aprovação dos temas de cada número; assim como promover a difusão da revista.

NORMAS EDITORIAIS E APA

http://selloeditorial.unad.edu.co/images/Documentos/OJS/EducaT/Cartas_al_editor_v_reorgan.pdf

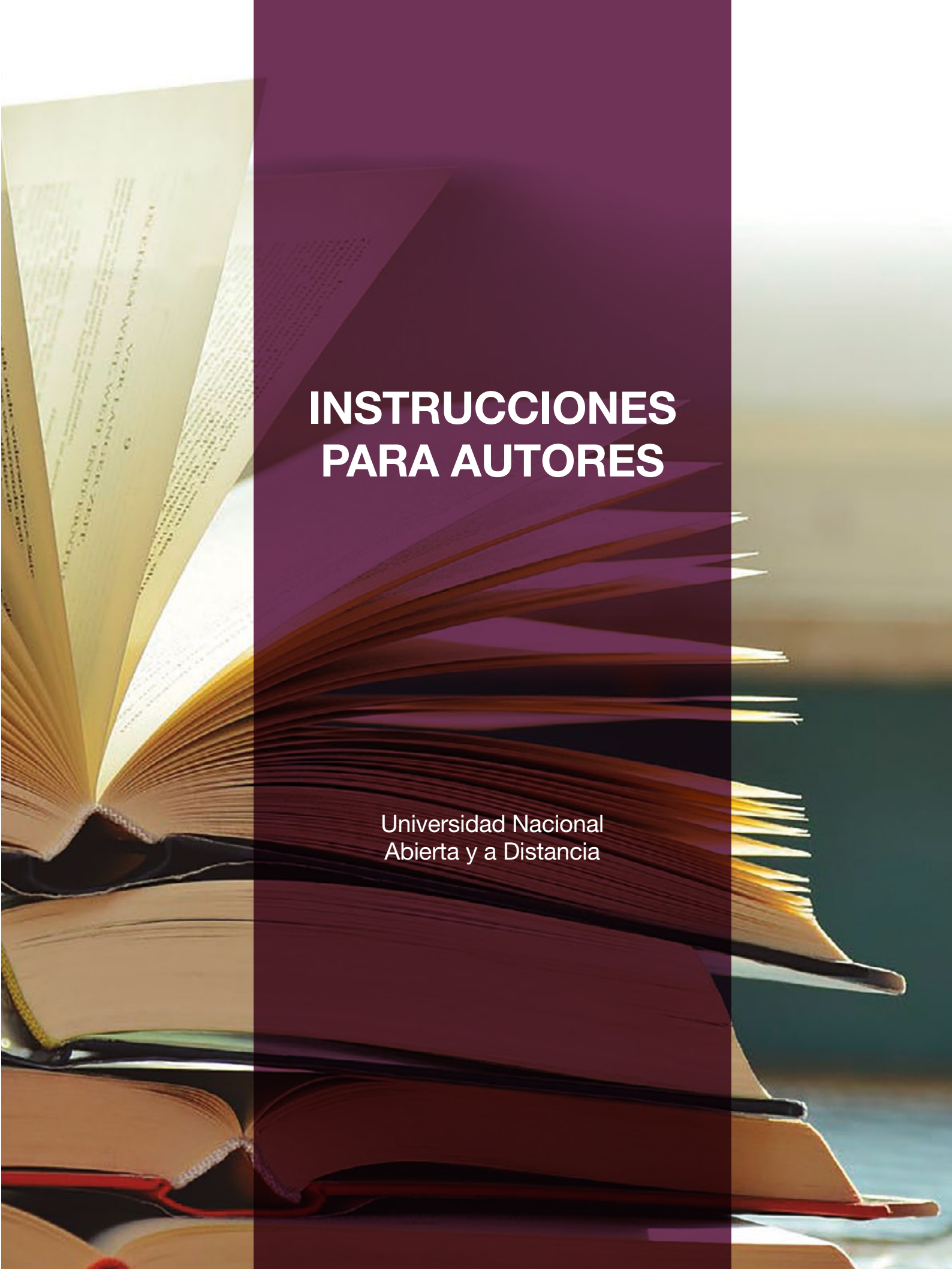
De acordo com as normas que recomendam APA (7.^a ed., 2019), esta revista se alinha com estas diretrizes de qualidade na escrita acadêmica e declara que as suas normas editoriais se ajustam às indicadas pela APA 2018. Assim, são oferecidas para os autores recomendações que deverão ter em conta na hora de apresentar os seus artigos para avaliação e publicação (visite <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, na seção Informação para autores).

Figura 1.
Proceso editorial



Fonte: elaboração própria.

1. O autor ajusta o seu artigo às normas e temáticas da revista.
2. Submete o seu artigo em OJS e envia correio a EducaT@unad.edu.co.
3. A revista verifica a originalidade do artigo.
4. A editora aprova o envio para avaliação por pares.
5. Avaliação por pares “duplo-cego”.
6. Notificação ao autor.
7. A editora recebe as observações e as envia para o autor para correção.
8. O autor ajusta o artigo e entrega novamente para a editora.
9. Correção e diagramação.
10. Tradução.
11. Desenho editorial.
12. Publicação do artigo.

The background of the cover features a close-up, artistic shot of several open books. The pages are fanned out, creating a sense of depth and texture. A semi-transparent purple rectangular overlay covers the central portion of the image, providing a contrasting background for the white text.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Instrucciones para autores

De acuerdo con la normativa que recomienda APA 7ª edición de 2019, esta revista se acoge a estos lineamientos y declara que sus normas editoriales se ajustan a las indicadas por APA 7ª edición de 2019. Por ello, se ofrece para los autores las siguientes recomendaciones que deberán tener en cuenta a la hora de presentar sus artículos para evaluación y publicación.

Normas de presentación, citado y referenciado según APA 7ª edición de 2019

0. Extensión de número de páginas del artículo a presentar: 15-20

0.1 Abstract: 200 – 250 palabras máximo

0.2 Palabras claves: 5

0.3 Título: en español e inglés

1. PRESENTACIÓN

1.1. Tipografía, alineado, sangrado, justificado, interlineado, espaciado, títulos, epígrafes y subepígrafes

La tipografía para la redacción del texto será Arial (12 puntos) (10 para tablas y figuras). El texto estará justificado y con interlineado sencillo (1 punto):

Para los títulos o epígrafes se utiliza letra tipo Arial, tamaño 12, negrita, texto alineado a la izquierda e interlineado sencillo (1 punto):

Los epígrafes y subepígrafes que requieran orden se indicarán mediante expresiones numéricas, no por números romanos:

Los párrafos que procedan después de un título, epígrafe, tabla o figura, no utilizarán sangría, el resto sí, con sangría en primera línea a 1,25 centímetros. No se añadirá un espacio entre párrafos salvo que el contenido que procede sea una tabla o una figura (donde se incluirá un espacio en la parte inferior y superior) o cuando concluya un apartado (se añadirá un espacio):

En el caso de citas literales de más de 40 palabras, se realizarán en un párrafo distinto, tabulado 1.3 cm a la derecha y con letra de tamaño 11 puntos. Ejemplo:

Título del artículo en español Título del artículo en inglés

Introducción

Marco teórico

1. Título del apartado

1.1. Título del subapartado

Introducción La tipografía utilizada para la redacción del texto (estilo: Normal), es Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1 punto), para facilitar el ajuste al formato esta plantilla tiene una lista de estilos editados con las características necesarias. Para los títulos o epígrafes (estilo: Títulos o epígrafes), se utiliza, letra tipo Arial, tamaño 12, negrita, texto alineado a la izquierda e interlineado sencillo (1 punto).

Los párrafos que procedan después de un título, epígrafe, tabla o figura, no utilizarán sangría, el resto sí, con sangría en primera línea a 1,25 centímetros.

1.2. Tablas y figuras

Las tablas y figuras, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán en el texto en el lugar del mismo que corresponda, y no al final del trabajo, siguiendo los criterios de la norma APA en su última versión. El título de la tabla irá en la parte superior, alineado a la izquierda, con numeración arábiga identificativa, y a continuación el texto descriptivo de la tabla en cursiva. La tipología será Arial a tamaño 10 puntos.

Ejemplo:

Tabla 1
Puntuaciones en las Escalas del AFI en Función de la Edad

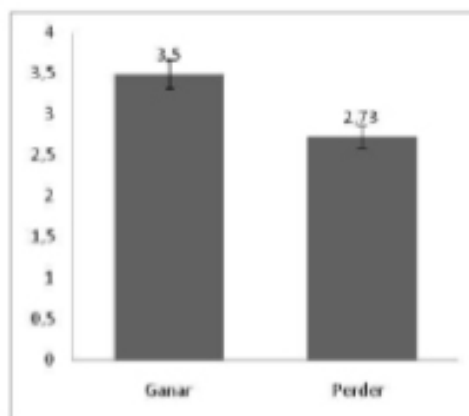
		Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Secundaria
Motivación	<i>M</i>	17.12	16.66	14.44	12.64
	<i>D.T.</i>	(4.90)	(4.89)	(5.72)	(5.92)
	χ^2		48.396		
	<i>p</i>		.001***		
Interés	<i>M</i>	15.68	13.77	12.31	11.39
	<i>D.T.</i>	(5.00)	(5.01)	(4.82)	(4.75)
	χ^2		67.380		
	<i>p</i>		.001***		
Diversión	<i>M</i>	15.37	16.77	17.75	18.74
	<i>D.T.</i>	(5.50)	(4.68)	(4.58)	(5.61)
	χ^2		36.250		
	<i>p</i>		.001***		
Recompensa	<i>M</i>	13.59	13.57	13.77	14.29
	<i>D.T.</i>	(4.49)	(4.58)	(4.56)	(5.01)
	χ^2		1.205		
	<i>p</i>		.752		
	χ^2		6.318		
	<i>p</i>		.097		

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

En las figuras, el título irá en la parte inferior, con el texto centrado y numeración arábica identificativa, seguido por un punto ".", en cursiva, y a continuación el texto descriptivo de la figura (sin cursiva) y finalizando con punto, ".", todo a tamaño de letra 10. Ejemplo:

Figura 1.

Gráfico de relación entre las posibilidades de juego



Nota:

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad del tipo de recurso que contienen. Si el contenido es ajeno deberá incluir la correspondiente

mención tanto si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) como si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

1.3. Expresiones numéricas y estadísticas

Para la notación numérica o estadística se deben seguir las normas APA 7ª edición de 2019 en inglés y tercera edición en español. A continuación, se describen algunos ejemplos:

- Los decimales se ponen con punto y no con coma (ejemplo, no vale 2'43 o 2,43 sino 2.43), siendo suficientes dos decimales.
- En porcentajes no debe haber espacio entre el número y el porcentaje. Por tanto, escribir "30 %" es incorrecto y "30%" es correcto.
- En número ordinales habrá un punto divisorio entre el número y el indicador ordinal: 2.º.
- No se usará un cero antes del punto decimal cuando el número no pueda ser mayor que 1. Esta situación ocurre, por ejemplo, en las correlaciones, las probabilidades, los niveles de significación, etc. Por ejemplo: No se pone $r(35) =$ --al comienzo de una frase se escribe con palabras y no con números.}

1.4. Cursiva

Se escribirán en cursiva los siguientes elementos:

- Títulos de libros, revistas, periódicos y publicaciones periódicas.
- Obras de arte, obras teatrales, musicales o películas.
- Extranjerismos y latinismos crudos (no adaptados).
- Incorrecciones y coloquialismos.

1.5. Comillas

Se recomienda usar comillas cuando se escriba:

- Títulos de artículos.
- Títulos de capítulo libro.
- Todas aquellas producciones que dependan de otra publicación.
- Citas textuales de menos de 40 palabras.

1.6. Mayúsculas

La norma referente al uso de la mayúscula establece que esta debe contemplarse en la escritura de:

- Disciplinas científicas.
- Nombres de estudios oficiales.
- Ciclos o etapas educativas.
- Instituciones.
- Acrónimos.
- Nombres de documentos oficiales.
- Nombres de emplazamientos públicos.

Nombres de cursos (salvo si el título es demasiado extenso, donde se permite que solo sea la primera letra).

- Nombre de asignaturas (igual que el anterior).
- Nombre de leyes, reales decretos y decretos.
- Nombre de épocas históricas.

2. CITADO

2.1. Citas no textuales

Este tipo de citas exponen ideas ajenas con una expresión propia. En ellas se deberá registrar el primer apellido del autor (salvo si este une sus dos apellidos por un guion en la publicación original, caso en el que se deberán escribir juntos: apellidos) y el año en que se publicó la obra (si se desconoce este dato se escribirá la abreviatura "s.f.", que significa "sin fecha"; en el caso de escribir en inglés será "n.d.", procedente de no date (Ej. Smith, s.f.). }

2.1.1. Citas directas

1 autor -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal haciendo alusión al primer Apellido del autor (año). Mendoza (2001) afirma que una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la del intertexto lector.

2 autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1 y Apellido del autor 2 (año). Col y Fernández (2010) expresan que las TIC no puede ser el eje central de la acción didáctica.

3, 4 o 5 autores -La primera vez que se cita: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1, Apellido del autor 2 y Apellido del autor 3 (año). Destacar especialmente las aportaciones de Arrieta, Batista y Meza (2006) sobre comprensión lectora.

-Las veces posteriores que se cita: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1 seguido de la abreviatura "*et al.*" (procede de la palabra latina *et alii*, y significa "y otros") (año). En consonancia con las ideas expuestas por Arrieta *et al.* (2006).

6 o más autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1 *et al.* (año). Los aportes científicos de Ruiz *et al.* (2009) modificaron el concepto de educación a distancia.

Legislación -La primera vez que se cita: Nombre completo de Ley/Real Decreto/Decreto. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) regula

-Las veces posteriores que se cita: Ley/Real Decreto/Decreto número/año. En consecuencia, la LOMCE 8/2013 define

Sin autor/a -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal Título del trabajo en cursiva si es un libro o una publicación periódica o "entre comillas si es un artículo, un capítulo de libro o una página de Internet (año). En la obra anónima El Lazarillo de Tormes (1554) de la denominada novela picaresca...

2.1.2. Citas indirectas

1 autor -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal omitiendo al autor (Apellido del autor, año). Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la del intertexto lector (Mendoza, 2001).

2 autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal omitiendo al autor (Apellido del autor y Apellido del autor, año). En la escritura intervienen al unísono múltiples procesos cognitivos (Flower y Hayes, 1980).

3, 4 o 5 autores -La primera vez que se cita: Cita no literal omitiendo los autores (Autor 1, Autor 2 y Autor 3, año). Según recientes investigaciones hay que dedicar interés a la lengua oral (Fernández, Gómez y Rodríguez, 2017).

-Las veces posteriores que se cita: Cita no literal omitiendo los autores (Autor 1 *et al.*, año).

La importancia de trabajar la competencia oral ha quedado patente (Fernández *et al.*, 2017).

6 o más autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal omitiendo los autores (Apellido del autor 1 *et al.*, año). Se demanda un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y en la práctica experimental (Mohedano-Moriano *et al.*, 2011).

Otros elementos a tener en cuenta:

- Si en la cita se hace mención a más de una publicación de un mismo autor, los años se separarán mediante comas (Ej. Robinson, 2005, 2016).
- Si hay varias publicaciones de un mismo autor y mismo año, estas se enumerarán como a, b, c..., y se presentarán pegadas al año. Esto se reflejará tanto en el cuerpo del texto como en las referencias (Ej. Gardner, 2001a, 2001b y 2001c)

Si se desea citar publicaciones de distinto autor y año se empleará el punto y coma para separar cada contribución (Ej. (Aranda, 2001; Calderón-Ibáñez, 2010; Carlino, 2004; Cassany, 1993; Zamora, 2007; *et al.*).

2.2. Citas textuales

Reproducen de forma exacta las palabras de otro autor sin realizar modificaciones. Estas deben citar el autor, el año y el número de página (o párrafo si el trabajo no tiene número de página, como sucede, por ejemplo, en diversas páginas web. Nunca ambos). Dos formas diferentes de citar dependiendo de la extensión del contenido:

2.2.1. Citas textuales de menos de 40 palabras

Se entrecomilla el contenido literal, se integra dentro cuerpo del texto y se incluye el apellido, el año y el número de página/as o párrafo. Dos tipos de citas:

Directas

Apellido (año) “cita textual” (p. X (página) / pp. X-X (páginas) o párr. (solo si el trabajo no tiene número de página)). Gardner (1999), afirma que “es muy importante evaluar las inteligencias, pero los test estandarizados no son la solución” (p. 89).

Indirectas

“Cita textual” (Apellido, año, p. X (página / pp. X-X (páginas) o párr. (solo si el trabajo no tiene número de página)). En efecto, “es muy importante evaluar las inteligencias, pero los test estandarizados no son la solución” (Gardner, 1999, p. 89).

2.2.2. Citas textuales de 40 o más palabras

Se extrae el contenido literal fuera del cuerpo del texto sin comillas ni cursiva. Se reduce 1 punto el tamaño de la fuente, se indica el apellido, el año y la página o párrafo:

Directas

Apellido (año):

Texto a 1 punto menos (11 puntos), sangrado hacia la izquierda (tabulado 1.3 cm a la derecha), p. X / pp. XX o párr. X (si no hay número de página)).

Para Coon (1998)

La comprensión es el segundo objetivo de la psicología se cumple cuando podemos explicar un suceso. Es decir, comprender por lo general significa que podemos determinar las causas de un comportamiento. Tomemos como ejemplo nuestra última pregunta ¿por qué? La investigación sobre la “apatía del espectador” ha mostrado que las personas a menudo no ayudan cuando se encuentran cerca otras personas que podrían ayudar (p. 7).

Indirectas

Apellido (año):

Texto a 1 punto menos, sangrado hacia la izquierda (Apellido, año, p. X / pp. XX o párr. X (si no hay número de página)).

En efecto:

Las estrategias de lectura de textos académicos no solo se enfocan a la comprensión, sino que a menudo requieren producir determinados contenidos para efectuar otras actividades (desarrollo de una síntesis, elaboración de un reporte de investigación, etc.). Es decir, el lector tiene presente que la lectura forma parte de una tarea que, a modo de engranaje, se interconecta con un conjunto de actividades que, en su mayoría, involucran la lectura de distintos textos y el desarrollo de procesos de escritura (Zannotto, 2005, p. 359).

Otros aspectos a tener en cuenta en las citas textuales (de menos o de más de 40 palabras) son los siguientes:

- Si la cita omite partes de la mitad de la oración se utilizarán los corchetes con puntos suspensivos [...] para indicar que el discurso está inacabado. Nunca se presentan los corchetes al principio o al final de la cita.
- Si las citas originales tienen comillas se escribirá el 'texto original entrecomillado' con comillas sencillas (") para diferenciarlas de las comillas originales ("").
- Si se detecta alguna errata en la cita textual esta se señalará en cursiva y se acompañará de la abreviatura entre corchetes [sic] (procedente de la expresión latina sic erat scriptum –"así fue escrito").

En citas textuales y no textuales, si estas no proceden de una fuente primaria (se cita a un autor citado por el autor que se ha leído) deberá emplearse la cita de cita:

Apellido original (año, citado en Apellido del autor que lo cita, año). (Apellido original, año, citado en Apellido del autor que lo cita, año).

3. REFERENCIADO

A continuación, se presentan distintos tipos de referencias según el tipo de publicación:

Libro

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro en cursiva (X.^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso sin DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso con DOI

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.^a ed., Vol. X). doi:xxxxxx

Capítulo de libro

Apellido, Inicial. (Año). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad.), Título del libro en cursiva (X.^a ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial.

Libro de actas de congreso

Apellido, Inicial. (Año). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), Nombre de la publicación. (pp. X-X). Lugar: Editor. En <http://www/doi:xxxxxxxx>

Artículo de revista impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva y en números arábigos (número), página o páginas.

Artículo de revista digital

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Artículo de revista digital con DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). doi:xxxxxxxx

Artículo de prensa impresa

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X.

Artículo de prensa digital

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Tesis doctoral impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.

Tesis doctoral digital

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). Recuperado de <http://xxx>

Legislación

Nombre de la Ley/Real Decreto/Decreto. Nombre publicación, n° volumen, día de mes de Año, pp. xx-xx.

Recursos web

Apellido, Inicial. (Año, día de mes). Título del recurso [Tipo de recurso]. Recuperado de <http://xxx>.

Otros aspectos a tener en cuenta sobre las referencias:

- Si el autor o los autores tienen más de una referencia estas se ordenarán cronológicamente.
- Si un autor tiene obras individuales y colaborativas se presentarán en primer lugar las publicaciones en solitario y después las realizadas con otros autores (aquí no importa la fecha de publicación).
- Si dos autores tienen los mismos apellidos, se ordenarán alfabéticamente por la inicial. En las citas dentro del texto se incluirá la inicial correspondiente.
- Si dos autores tienen los mismos apellidos e inicial, entonces se puede indicar el nombre de pila completo (Vázquez, J. [Javier]. (2010)).

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

Tabla 1

Tipología de artículos aceptados y calidad esperada

1	Artículo de investigación científica y tecnológica	Presenta resultados originales de proyectos de investigación finalizados o proyectos de innovación.	Su estructura y escritura responde a: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Contiene máximo 5 figuras y/o tablas y máximo 50 citas bibliográficas recientes y relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artículo de reflexión	Presenta la posición analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema en particular, y basan sus argumentos en resultados de su trabajo y/o en la literatura de relevancia consultada.	Su análisis y escritura responde a: la posición de autor(es). Debe tener mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
3	Artículo de revisión	Presenta el estado actual del conocimiento sobre un tema y el autor establece su aporte, su experiencia, su postura; con el fin de dar cuenta de los avances, explicar retos o tendencias.	Su análisis y escritura responde a: revisión y citación bibliográfica de mínimo 50 referencias relevantes y preferible de la última década. En caso de presentar figuras y/o tablas, no deben superar a 5, entre ambas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
4	Artículo corto	Presenta los resultados preliminares o parciales de una investigación original.	Su análisis y escritura responde a: la claridad y concreción de resultados que requieren pronta divulgación. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
5	Reporte de caso	Presenta resultados de una situación particular, con el fin de dar a conocer experiencias metodológicas, didácticas o técnicas de un caso específico.	Su análisis y escritura responde a: revisión de casos análogos, pedagogías y didácticas mediadas por las tecnologías. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
6	Revisión de tema	Presenta una revisión bien crítica desde una perspectiva teórica o práctica, de la literatura sobre un tema específico.	Su análisis y escritura responde a: una revisión crítica y un aporte académico o de buena práctica en el área de conocimiento que se está evaluando. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.

Nota: elaboración propia.

Declaración de originalidad y transparencia

1. Los artículos deben ser inéditos.
2. No sometidos al mismo tiempo a ninguna otra publicación impresa o digital.
3. La revista no asume las opiniones expresadas en los artículos que publica, ya que esta responsabilidad la asumen los autores que han producido el nuevo conocimiento publicado en el artículo.
4. Se mantendrá informado al o los autor(es) durante las diferentes etapas del proceso editorial.

Tabela 1

Tipologia de artigos aceitos e qualidade esperada

1	Artigo de pesquisa científica e tecnológica	Apresenta resultados originais de projetos de pesquisa finalizados ou projetos de inovação.	A sua estrutura e escrita responde a: introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusões. Contém máximo 5 figuras e/ou tabelas e máximo 50 citações bibliográficas recentes e relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artigo de reflexão	Apresenta a posição analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema em particular, e baseiam os seus argumentos em resultados do seu trabalho e/ou na literatura de relevância consultada.	A sua análise e escrita responde a: posição de autor(es). Deve ter mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras y/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
3	Artigo de revisão	Apresenta o estado atual do conhecimento sobre um tema e o autor estabelece a sua contribuição, a sua experiência, a sua postura; com o objetivo de dar a conhecer os avanços, explicar desafios ou tendências.	A sua análise e escrita responde a: revisão e citação bibliográfica de mínimo 50 referências relevantes, preferivelmente, da última década. Caso apresente figuras e/ou tabelas, não devem superar 5, entre ambas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
4	Artigo curto	Apresenta os resultados preliminares ou parciais de uma pesquisa original.	A sua análise e escrita responde a: clareza e concretização de resultados que precisam de divulgação rápida. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
5	Relatório de caso	Apresenta resultados de uma situação particular, com o fim de dar a conhecer experiências metodológicas, didáticas ou técnicas de um caso específico.	A sua análise e escrita responde a: revisão de casos análogos, pedagogias e didáticas mediadas pelas tecnologias. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
6	Revisão de tema	Apresenta uma revisão bem crítica desde uma perspectiva teórica ou prática, da literatura sobre um tema específico.	A sua análise e escrita responde a: uma revisão crítica e uma contribuição académica ou de boa prática na área de conhecimento que está sendo avaliada. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.

Fonte: elaboração própria.

Declaração de originalidade e transparência

1. Os artigos devem ser inéditos.
2. Não podem ser submetidos ao mesmo tempo a nenhuma outra publicação impressa ou digital.
3. A revista não assume as opiniões expressas nos artigos que publica, já que esta responsabilidade é assumida pelos autores que produziram o novo conhecimento publicado no artigo.
4. O(s) autor(es) serão mantidos informados durante as diferentes etapas do processo editorial.

Table 1

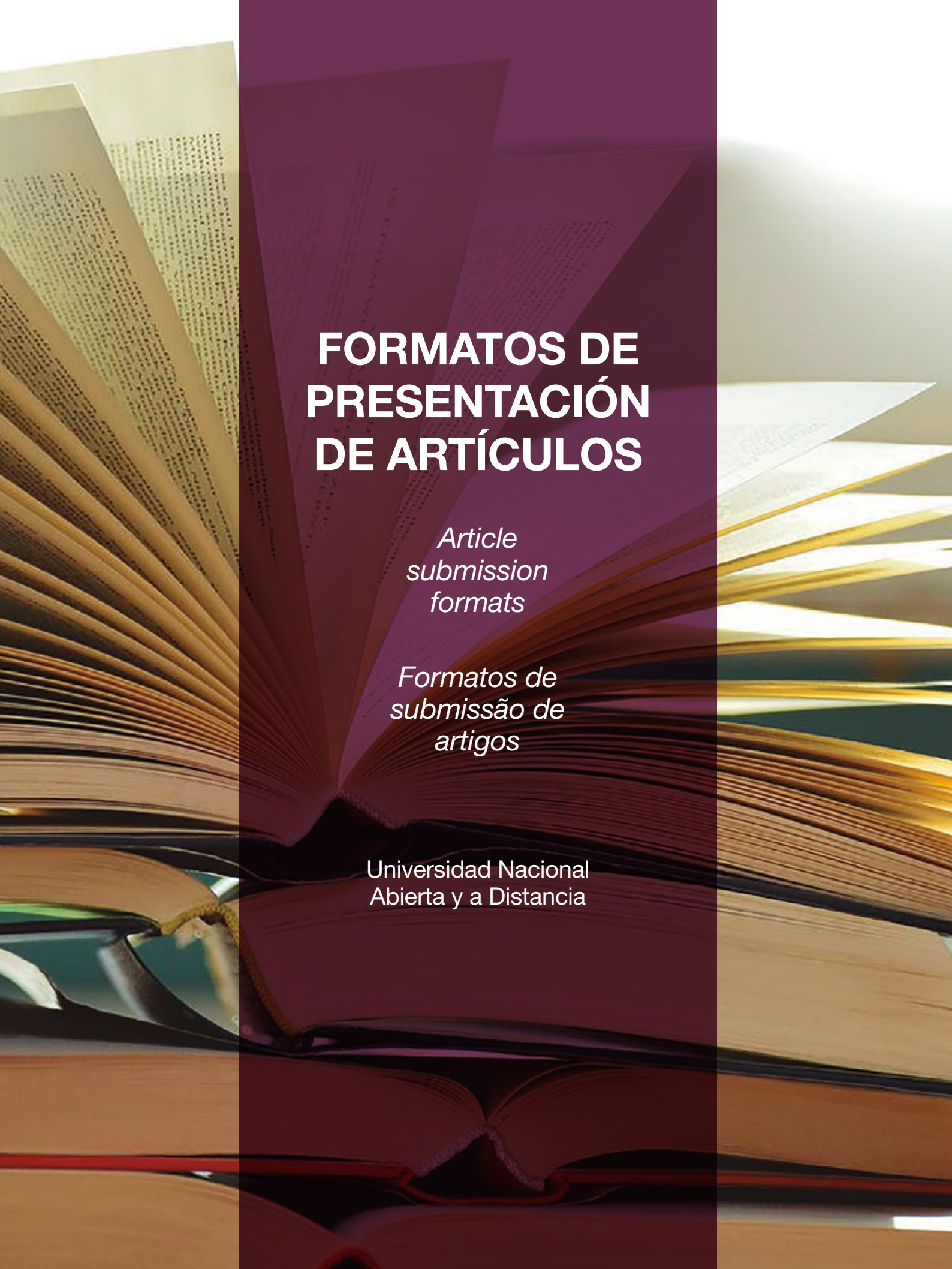
Typology of accepted articles and expected quality

1	Scientific and technological research article	It presents original results from completed research projects or innovation projects.	Its structure and writing respond to introduction, methodology, results, discussion, and conclusions. It contains a maximum of 5 figures and/or tables and a maximum of 50 recent and relevant bibliographic references. Maximum 20 pages.
2	Discussion paper	It presents the author's analytical, interpretive, or critical position on a particular topic, and bases its arguments on the results of its work and/or on the relevant literature consulted.	Its analysis and writing respond to the position of the author (s). It must have a minimum of 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
3	Review article	It presents the current state of knowledge on a subject and the author establishes his contribution, his experience, his position; in order to account for progress, explain challenges or trends.	Its analysis and writing respond to bibliographic review and citation of at least 50 relevant and preferable references from the last decade. In the case of presenting figures and/or tables, they must not exceed 5, between both. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
4	Short article/paper	Present the preliminary or partial results of an original research.	Its analysis and writing respond to the clarity and concretion of results that require prompt disclosure. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
5	Case report/study	It presents results of a particular situation, in order to make known methodological, didactic, or technical experiences of a specific case.	Its analysis and writing respond to review of analogous cases, pedagogies, and didactics mediated by technologies. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
6	Them / Topic review	It presents a very critical review from a theoretical or practical perspective, of the literature on a specific topic.	Its analysis and writing respond to a critical review and an academic contribution or good practice in the area of knowledge that is being evaluated. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.

Source: authors.

Originality and transparency declaration.

1. Articles must be unpublished.
2. Not subjected at the same time to any other printed or digital publication.
3. The journal does not assume the opinions expressed in the articles it publishes, since this responsibility is assumed by the authors who have produced the new knowledge published in the article.
4. The author (s) will be kept informed during the different stages of the editorial process.

The background of the cover features a close-up, artistic view of several open books. The pages are fanned out, creating a sense of depth and texture. A semi-transparent purple overlay covers the central portion of the image, providing a backdrop for the text.

FORMATOS DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

*Article
submission
formats*

*Formatos de
submissão de
artigos*

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Plantilla de Postulación

**Título en español,
en Arial de tamaño 14 puntos, centrado y resaltado en negrita**

Título traducido a segundo idioma (inglés o portugués),
tamaño 12, centrado.

Nombre completo autor. *Títulos académicos. Cargo institucional, Institución. Ciudad y país.*
Correo electrónico: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. *Títulos académicos. Cargo institucional, Institución. Ciudad y país.*
Correo electrónico: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. *Títulos académicos. Cargo institucional, Institución. Ciudad y país.*
Correo electrónico: xxx. ORCID:

Los nombres de los autores deberán estar alineados a la izquierda, en negrita y letra Arial tamaño 12. Los títulos académicos. El cargo institucional, la Institución. La Ciudad y País. E-mail: xxx. ORCID, aparecerán debajo del nombre de cada autor en el mismo formato de letra y justificado, sin negrita.

Resumen

El resumen o abstract es una versión del resumen de su trabajo. Debe escribirse en español e inglés. Asegúrese de que éste contenga las características principales: conciso y lenguaje coherente. Utilice la voz activa. Refleje el propósito de la investigación, o de la revisión o de la reflexión de su artículo. No exceda el límite de palabras, el cual se solicita que sea máximo entre 150 a 250 palabras. El resumen debe incluirse en letra Arial, tamaño 12, así como todo el contenido del artículo.

Palabras clave: se deben incluir entre 3 a seis palabras clave que representen los elementos más representativos del artículo. Esta sección también debe escribirse en letra Arial, tamaño 12.

Introducción

Marco teórico

1. Título del apartado

1.1. Título del subapartado

La tipografía utilizada para la redacción del texto (estilo: Normal), es Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1 punto), para facilitar el ajuste al formato esta plantilla tiene una lista de estilos editados con las características necesarias. Para los títulos o epígrafes (estilo: Títulos o epígrafes), se utiliza, letra tipo Arial, tamaño 12, negrita, texto alineado a la izquierda e interlineado sencillo (1 punto).

Método

Esta sección deberá incluir información acerca del tipo de metodología empleada, la población y muestra del estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo para la recolección de datos. Dichos apartados podrán separarse a partir de subtítulos o pueden estar contenidos en un texto que no contenga subsecciones. El formato de letra deberá ser el mismo que el del resto de secciones (Arial tamaño 12).

Resultados

En esta sección deberán incluirse todos los hallazgos relevantes de la investigación, que se hayan obtenido a partir de las técnicas descritas en el Método. El formato de la letra deberá ser Arial, tamaño 12. Para ello, se emplearán tablas y figuras que deberán ajustarse al formato exigido por las normas de publicación de la APA 7ª edición de 2019. La información contenida en el texto no deberá repetirse en las tablas o figuras.

Las tablas y figuras, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán en el texto en el lugar del mismo que corresponda, y no al final del trabajo, siguiendo los criterios de la norma APA en su última versión. El título de la tabla irá en la parte superior, alineado a la izquierda, con numeración arábiga identificativa, y a continuación el texto descriptivo de la tabla en cursiva. La tipología será Arial a tamaño 10 puntos.

Ejemplo:

Tabla 1
Puntuaciones en las Escalas del AFI en Función de la Edad

		Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Secundaria
Motivación	<i>M</i>	17.12	16.66	14.44	12.64
	<i>D.T.</i>	(4.90)	(4.89)	(5.72)	(5.92)
	χ^2		48.396		
	<i>p</i>		.001***		
Interés	<i>M</i>	15.68	13.77	12.31	11.39
	<i>D.T.</i>	(5.00)	(5.01)	(4.82)	(4.75)
	χ^2		67.380		
	<i>p</i>		.001***		
Diversión	<i>M</i>	15.37	16.77	17.75	18.74
	<i>D.T.</i>	(5.50)	(4.68)	(4.58)	(5.61)
	χ^2		36.250		
	<i>p</i>		.001***		
Recompensa	<i>M</i>	13.59	13.57	13.77	14.29
	<i>D.T.</i>	(4.49)	(4.58)	(4.56)	(5.01)
	χ^2		1.205		
	<i>p</i>		.752		
	χ^2		6.318		
	<i>p</i>		.097		

Nota. **p* < .05 ***p* < .01 ****p* < .001

En las figuras, el título irá en la parte inferior, con el texto centrado y numeración arábica identificativa, seguido por un punto “.”, en cursiva, y a continuación el texto descriptivo de la figura (sin cursiva) y finalizando con punto, “.”, todo a tamaño de letra 10. Ejemplo:

Figura 1.
Fases del diseño instruccional



Nota: Ejemplo tomado de Gallo *et al.* (2022).

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad del tipo de recurso que contienen. Si el contenido es ajeno deberá incluir la correspondiente men- ción tanto si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) como si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

Para la notación numérica o estadística se deben seguir las normas APA 7ª edición de 2019 en inglés y tercera edición en español. A continuación, se describen algunos ejemplos:

- Los decimales se ponen con punto y no con coma (ejemplo, no vale 2'43 o 2,43 sino 2.43), siendo suficientes dos decimales.
- En porcentajes no debe haber espacio entre el número y el porcentaje. Por tanto, escribir "30 %" es incorrecto y "30%" es correcto.
- En número ordinales habrá un punto divisorio entre el número y el indicador ordinal: 2.º.
- No se usará un cero antes del punto decimal cuando el número no pueda ser mayor que 1. Esta situación ocurre, por ejemplo, en las correlaciones, las probabilidades, los niveles de significación, etc. Por ejemplo: No se pone $r(35) = -0.55$, $p < 0.05$, $= 0.91$ sino $r(35) = -.55$, $p < .05$, $= .91$
- Cualquier número al comienzo de una frase se escribe con palabras y no con números.

Conclusiones

En este apartado se incluirá la interpretación de los resultados presentados previamente, a la luz de la literatura sobre el tema publicada en bases de datos confiables. Así mismo, se deberá señalar el aporte del estudio al área temática de interés, así como sus limitaciones, ventajas y posibles aplicaciones. Por último, deberán incluirse recomendaciones para futuras investigaciones y posibles preguntas de investigación generadas a partir de los hallazgos encontrados. La sección deberá estar en letra Arial tamaño 12.

Referencias

En esta sección deberán listarse todas las fuentes citadas a lo largo del documento. En este sentido, debe existir total correspondencia entre citas y referencias en el artículo. Las referencias deberán ajustarse a las normas APA (6ta ed., 2018). En este sentido, deberán tener sangría francesa de 0.5 y estar listadas en orden alfabético:

A continuación, se presentan distintos tipos de referencias según el tipo de publicación:

Libro

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro en cursiva (X.ª ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso sin DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.ª ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso con DOI

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.ª ed., Vol. X). doi:xxxxxx

Capítulo de libro

Apellido, Inicial. (Año). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad.), Título del libro en cursiva (X.ª ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial.

Libro de actas de congreso

Apellido, Inicial. (Año). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), Nombre de la publicación. (pp. X-X). Lugar: Editor. En <http://www/doi:xxxxxxxxx>

Artículo de revista impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva y en números arábigos (número), página o páginas.

Artículo de revista digital

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Artículo de revista digital con DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). doi:xxxxxxxxxx

Artículo de prensa impresa

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X.

Artículo de prensa digital

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Tesis doctoral impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.

Tesis doctoral digital

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). Recuperado de <http://xxx>

Legislación

Nombre de la Ley/Real Decreto/Decreto. Nombre publicación, n° volumen, día de mes de Año, pp. xx-xx.

Recursos web

Apellido, Inicial. (Año, día de mes). Título del recurso [Tipo de recurso]. Recuperado de <http://xxx>.

Otros aspectos a tener en cuenta sobre las referencias:

- Si el autor o los autores tienen más de una referencia estas se ordenarán cronológicamente.
- Si un autor tiene obras individuales y colaborativas se presentarán en primer lugar las publicaciones en solitario y después las realizadas con otros autores (aquí no importa la fecha de publicación).
- Si dos autores tienen los mismos apellidos, se ordenarán alfabéticamente por la inicial. En las citas dentro del texto se incluirá la inicial correspondiente.
- Si dos autores tienen los mismos apellidos e inicial, entonces se puede indicar el nombre de pila completo (Vázquez, J. [Javier]. (2010)).
- Cada tipo de artículo exige un número de referencias bibliográficas, por ello se debe consultar la tabla que se encuentra en la siguiente página.

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

Apéndices

Si considera relevante incluir información adicional sobre el estudio que sea muy extensa como formatos diligenciados por participantes o figuras que ocupen una página completa, puede hacerlo al final del artículo como Apéndice (Apéndice A, Apéndice B), de acuerdo con el formato exigido por las normas de publicación de la APA 7ª edición de 2019.

Artículo Resultado de Investigación

**Título en español,
en Arial de tamaño 14 puntos, centrado y resaltado en negrita**

Título traducido a segundo idioma (inglés)

Título traducido a tercer idioma (portugués)
tamaño 11, centrado.

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Resumen

El resumen o abstract es una versión del resumen de su trabajo. Debe escribirse en español, inglés y portugués. Asegúrese de que éste contenga las características principales: conciso y lenguaje coherente. Utilice la voz activa. Refleje el propósito de la investigación, o de la revisión o de la reflexión de su artículo. No exceda el límite de palabras, el cual se solicita que sea máximo entre 150 a 250 palabras. El resumen debe incluirse en letra Arial, tamaño 12, así como todo el contenido del artículo.

Palabras clave: se deben incluir cinco palabras clave que representen los contenidos más relevantes del artículo. Esta sección debe escribirse en letra Arial, tamaño 11.

Abstract

Debe anexarse la traducción en inglés

Key words: Debe contener cinco palabras clave

Resumo

Debe anexarse la traducción en portugués del resumen.

Palavras chave: Debe anexarse la traducción en portugués de las palabras clave.

INTRODUCCIÓN

Marco teórico (a 12 puntos, en negrita)

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

Intertítulo del apartado (subtítulo a 10 puntos, en negrita)

La tipografía utilizada para la redacción de todo del texto debe ser Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1.15 punto). El texto debe estar alineado a la izquierda, sin sangría.

Objetivo de la investigación

Propósito específico que define de manera concreta y clara, lo que el investigador quiere conseguir, hallar o confirmar.

Metodología

Esta sección deberá incluir información acerca del tipo de metodología empleada, la población y muestra del estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo para la recolección de datos.

Dichos apartados podrán separarse a partir de subtítulos. El contenido deberá ser el mismo que el de las otras secciones (Arial tamaño 12), (los subtítulos en 11 puntos).

Muestra del estudio (título a 11 puntos, en negrita)

Instrumentos (título a 11 puntos, en negrita)

Procedimiento (título a 11 puntos, en negrita)

Resultados

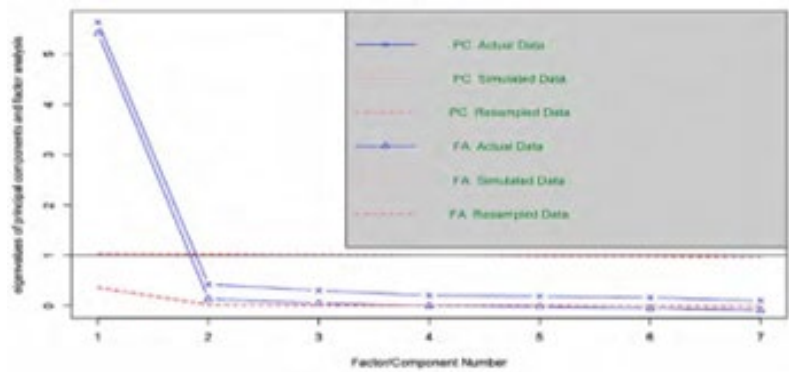
Análisis de todos los hallazgos relevantes de la investigación que se hayan obtenido a partir de las técnicas descritas en el Método. El formato de la letra deberá ser Arial, tamaño 12. Para ello, se emplearán tablas, figuras, citas, que deberán ajustarse al formato exigido por las normas de publicación de la APA (7ta ed., 2019). La información contenida en el texto no deberá repetirse en las tablas o figuras.

Las tablas y figuras, con sus correspondientes títulos, se incluirán en el texto en el lugar del mismo que corresponda, y no al final del trabajo, siguiendo los criterios de la norma APA.

Se incluyen ejemplos de cómo se debe presentar las tablas y las figuras. Numeración de tabla, título y notas se redactan en Arial, tamaño 10 puntos. Ejemplos:

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.
Gráfico análisis paralelo



Nota: Ejemplo tomado de Lancheros (2022).

Tabla 1

Descriptivos del análisis de ítems utilizando la TCT.

ítem	Media	Desv. Típica	Correlación Corregida Ítem-resto del test	Alfa si se elimina el ítem
1	4.15	1.11	0.8	0.96
2	3.98	1.26	0.86	0.96
3	3.88	1.35	0.88	0.96
4	3.93	1.32	0.87	0.96
5	3.75	1.32	0.82	0.96
6	3.7	1.43	0.88	0.96
7	3.93	1.32	0.93	0.96

Nota: Ejemplo tomado de Lancheros (2022).

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad la descripción que contiene. En la nota, si el contenido es ajeno al autor, deberá incluir la correspondiente mención del autor original y explicar si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) o si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Cita menos de 40 palabras

De esta manera “el delito en ciberseguridad puede ser un factor de gran peligro a la hora de consolidar la imagen corporativa de una organización porque...” (Fernández, 2019, p. 2); ahora bien, podemos analizar que...

Cita de cita

Como lo señalan Paramo y Correa (1999) citado por Gutiérrez *et al.* (2021, p. 66): “la misión y visión de la institución educativa, ambientes educativos, modelos pedagógicos, cultura universitaria, perfil ocupacional y profesional de los programas, presiones familiares y sociales, estatus económico, intereses personales y familiares del estudiante”.

Cita de dos autores

No obstante, es posible afirmar que “En el contexto educativo superior, es el aula, o muchos otros lugares virtuales y/o presenciales en donde las relaciones del lenguaje, el amor y el acoplamiento estructural nos llevan a esa trascendencia” (Lemos y Pinto, 2021, p. 22).

Cita de tres autores

Para Páez *et al.* (2021) “las inteligencias que predominan en los estudiantes de los cursos de Pedagogía e inteligencia y creatividad son las inteligencias inter e intrapersonal y la lingüística” (p.39).

Cita de autores corporativos

Así mismo, se ha planteado que “El fin de las guerras mundiales implica menos niños abandonados “(Organización de las Naciones Unidas; ONU, 2019, p. 18).

Cita de más de 40 palabras*

Lancheros (2022) afirma que:

→ Uno de los principales aspectos a evaluar cuando se analizan las propiedades de un test, es su confiabilidad, que se refiere principalmente, a la precisión de la medida que se realiza con un instrumento y se reporta mediante un indicador llamado coeficiente de fiabilidad.

*La cita debe ir con sangría de 1,27 cm.

NUMERACIÓN

Para la anotación numérica o estadística, se deben seguir las normas APA séptima edición 2019, edición en español. A continuación, se describen algunos ejemplos:

- Los decimales se ponen con punto y no con coma (ejemplo, no vale 2'43 o 2,43 sino 2.43 o también 0.95), siendo suficientes dos decimales.
- Cualquier número al comienzo de un párrafo o una frase, se escribe con palabras y no con números.

DISCUSIÓN

En este apartado se incluirá la interpretación de los resultados presentados previamente, a la luz de la literatura sobre el tema publicado en bases de datos confiables. Así mismo, se deberá señalar el aporte del estudio al área temática de interés, así como sus limitaciones, ventajas y posibles aplicaciones. Por último, La sección deberá estar en letra Arial tamaño 12

PROSPECTIVA (A 12 PUNTOS, EN NEGRITA)

Hallazgos que a futuro pueden ser interesantes y útiles para la comunidad académica. Deberán incluirse recomendaciones para futuras investigaciones y posibles preguntas de investigación generadas a partir de los hallazgos encontrados.

CONCLUSIONES (A 12 PUNTOS, EN NEGRITA)

Redactar con precisión los hallazgos o descubrimientos que arrojó la investigación. Se espera que las conclusiones defiendan el análisis e interpretación del autor frente a un hecho objetivo.

También se debe concluir, con claridad y concreción, lo que ocurrió con los objetivos trazados o interrogante de investigación vs los hallazgos.

Finalmente, el nuevo conocimiento adquirido por el autor en favor del lector.

REFERENCIAS (A 12 PUNTOS, EN NEGRITA)

En esta sección deberán listarse todas las fuentes citadas que incluyó en el documento. En este sentido, debe existir total correspondencia entre citas y referencias en el artículo. Las referencias deberán ajustarse a las normas APA (7ta ed., 2019). En este sentido, deberán tener sangría francesa de 0.5 y estar listadas en orden alfabético:

Libro impreso

Apellido, N. (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Libro con dos autores

Herrera Cáceres, C. y Rosillo Peña, M. (2019). *Confort y eficiencia energética en el diseño de edificaciones*. Universidad del Valle.

Libro con más de tres autores

Apellido, N., Apellido, N., y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro en línea

Apellido, N. y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro con editor

Apellido, N. (Ed.). (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Revista

Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, Volumen* (número de la revista), número de página inicio – número de página final. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Páginas web con contenido estático

Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). *Título del artículo de la página web*. Nombre del sitio web. <https://url.com>

APÉNDICES

Si considera relevante incluir información adicional sobre el estudio que sea muy extenso como formatos diligenciados por participantes o figuras que ocupen una página completa, puede hacerlo al final del artículo como Apéndice (Apéndice A, Apéndice B), de acuerdo con el formato exigido por las normas de publicación de la APA (7ta ed., 2019).

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

Artículo de Reflexión

**Título en español,
en Arial de tamaño 14 puntos, centrado y resaltado en negrita**

Título traducido a segundo idioma (inglés)

Título traducido a tercer idioma (portugués)
tamaño 11, centrado.

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID: (escrito a tamaño tipográfico de 11 puntos)

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Resumen

El 250 palabras máximo

Estructura debe ser elaborado de acuerdo con lineamientos de Norma APA

El resumen es una versión del resumen de su reflexión. Debe escribirse en español, inglés y portugués. Asegúrese de que éste contenga las características principales de la estructura, con lenguaje conciso y coherente. Utilice la voz activa. Refleje el propósito de la reflexión de su artículo. No exceda el límite de palabras, el cual se solicita que sea máximo entre 150 a 250 palabras. El resumen debe incluirse en letra Arial, tamaño 11, así como todo el contenido del artículo.

Palabras clave: se deben incluir cinco palabras clave que representen los contenidos más relevantes del artículo

Abstract

250 palabras máximo. Traducción al inglés de la versión en español

Key words: cinco palabras. Traducción de la versión en español

Resumo

250 palabras máximo. Traducción al portugués de la versión en español

Palavras chave: Traducción al portugués de la versión en español

INTRODUCCIÓN

Cinco a siete párrafos del por qué es necesario acercarse a la temática y reflexionar sobre ella.

La tipografía utilizada para la redacción de todo del texto debe ser Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1.15 punto). El texto debe estar alineado a la izquierda, sin sangría.

Marco teórico (a 12 puntos, en negrita)

Abordaje de la temática y citación de autores

Tesis/Enunciado (a 12 puntos, en negrita)

Punto de vista del autor, postura crítica. Se incluye citación de otros autores

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

Argumentación / Reflexión (a 12 puntos, en negrita)

Argumentación y análisis del autor. Citación de otros autores

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

Intertítulo del apartado (subtítulo a 10 puntos, en negrita)

La tipografía utilizada para la redacción de todo del texto debe ser Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1.15 punto). El texto debe estar alineado a la izquierda, sin sangría.

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Cita menos de 40 palabras

De esta manera “el delito en ciberseguridad puede ser un factor de gran peligro a la hora de consolidar la imagen corporativa de una organización porque...” (Fernández, 2019, p. 2); ahora bien, podemos analizar que...

Cita de cita

Como lo señalan Paramo y Correa (1999) citado por Gutiérrez *et al.* (2021, p. 66): “la misión y visión de la institución educativa, ambientes educativos, modelos pedagógicos, cultura universitaria, perfil ocupacional y profesional de los programas, presiones familiares y sociales, estatus económico, intereses personales y familiares del estudiante”.

Cita de dos autores

No obstante, es posible afirmar que “En el contexto educativo superior, es el aula, o muchos otros lugares virtuales y/o presenciales en donde las relaciones del lenguaje, el amor y el acoplamiento estructural nos llevan a esa trascendencia” (Lemos y Pinto, 2021, p. 22).

Cita de tres autores

Para Páez *et al.* (2021) “las inteligencias que predominan en los estudiantes de los cursos de Pedagogía e inteligencia y creatividad son las inteligencias inter e intrapersonal y la lingüística” (p.39).

Cita de autores corporativos

Así mismo, se ha planteado que “El fin de las guerras mundiales implica menos niños abandonados “(Organización de las Naciones Unidas; ONU, 2019, p. 18).

Cita de más de 40 palabras*

Lancheros (2022) afirma que:

→ Uno de los principales aspectos a evaluar cuando se analizan las propiedades de un test, es su confiabilidad, que se refiere principalmente, a la precisión de la medida que se realiza con un instrumento y se reporta mediante un indicador llamado coeficiente de fiabilidad.

*La cita debe ir con sangría de 1,27 cm.

Notas al pie

Puede agregar notas al pie de página, colocándola en la parte inferior de la página del texto; pero no deben exceder de cuatro en todo el texto.

Duis accusan lobortis quam qui elementum¹. Duis sed est porta, luctus lugula sed, auctus purus.

¹ El texto debe ir en esta sección, sin que se exceda el cuadro de texto.

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.
Fases del diseño instruccional



Nota: Ejemplo tomado de Gallo *et al.* (2022).

Tabla 1
Descriptivos del análisis de ítems utilizando la TCT.

ítem	Media	Desv. Típica	Correlación Corregida Ítem-resto del test	Alfa si se elimina el ítem
1	4.15	1.11	0.8	0.96
2	3.98	1.26	0.86	0.96
3	3.88	1.35	0.88	0.96
4	3.93	1.32	0.87	0.96
5	3.75	1.32	0.82	0.96
6	3.7	1.43	0.88	0.96
7	3.93	1.32	0.93	0.96

Nota: Ejemplo tomado de Lancheros (2022).

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad la descripción que contiene. En la nota, si el contenido es ajeno al autor, deberá incluir la correspondiente mención del autor original y explicar si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) o si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

DISCUSIÓN / PROSPECTIVA

Propuesta o solución

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

CONCLUSIONES

Se debe concluir, con claridad y concreción, el nuevo conocimiento que se ofrece o la propuesta que se presenta en favor del lector experto, la comunidad académica y/o público general.

REFERENCIAS

En esta sección deberán listarse todas las fuentes citadas que incluyó en el documento. En este sentido, debe existir total correspondencia entre citas y referencias en el artículo. Las referencias deberán ajustarse a las normas APA (7ta ed., 2019). En este sentido, deberán tener sangría francesa de 0.5 y estar listadas en orden alfabético:

Libro impreso

Apellido, N. (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Libro con dos autores

Herrera Cáceres, C. y Rosillo Peña, M. (2019). *Confort y eficiencia energética en el diseño de edificaciones*. Universidad del Valle.

Libro con más de tres autores

Apellido, N., Apellido, N., y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro en línea

Apellido, N. y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro con editor

Apellido, N. (Ed.). (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Revista

Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, Volumen* (número de la revista), número de página inicio – número de página final. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Páginas web con contenido estático

Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). *Título del artículo de la página web*. Nombre del sitio web. <https://url.com>

TIPO DE ARTÍCULOS ACEPTADOS EN LA REVISTA EDUCAT

Tabla 1.

Tipología de artículos aceptados y calidad esperada

1	Artículo de investigación científica y tecnológica	Presenta resultados originales de proyectos de investigación finalizados o proyectos de innovación.	Su estructura y escritura responde a: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Contiene máximo 7 figuras y/o tablas y máximo entre 30 a 50 citas y referencias recientes y relevantes. Máximo 20 -25 páginas.
2	Artículo de reflexión	Presenta la posición analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema en particular, y basan sus argumentos en resultados de su trabajo y/o en la literatura de relevancia consultada.	Su análisis y escritura responde a: la posición de autor(es). Debe tener mínimo 20 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas, máximo 15-20 páginas.
3	Artículo de revisión	Presenta el estado actual del conocimiento sobre un tema y el autor establece su aporte, su experiencia, su postura; con el fin de dar cuenta de los avances, explicar retos o tendencias.	Su análisis y escritura responde a: revisión y citación de 30 a 50 referencias relevantes y preferible de la última década. En caso de presentar figuras y/o tablas, no deben superar a 5, entre ambas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15-20 páginas.
4	Artículo corto	Presenta los resultados preliminares o parciales de una investigación original.	Su análisis y escritura responde a: la claridad y concreción de resultados que requieren pronta divulgación. Mínimo 30 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15- 17 páginas.
5	Reporte de caso	Presenta resultados de una situación particular, con el fin de dar a conocer experiencias metodológicas, didácticas o técnicas de un caso específico.	Su análisis y escritura responde a: revisión de casos análogos, pedagogías y didácticas mediadas por las tecnologías. Mínimo entre 20 a 25 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15-17 páginas.
6	Revisión de tema	Presenta una revisión bien crítica desde una perspectiva teórica o práctica, de la literatura sobre un tema específico.	Su análisis y escritura responde a: una revisión crítica y un aporte académico o de buena práctica en el área de conocimiento que se está evaluando. Mínimo 25-30 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15-17 páginas.
Declaración de originalidad y transparencia 1. Los artículos deben ser inéditos. 2. No sometidos al mismo tiempo a ninguna otra publicación impresa o digital. 3. La revista no asume las opiniones expresadas en los artículos que publica, ya que esta responsabilidad la asumen los autores que han producido el nuevo conocimiento publicado en el artículo. 4. Se mantendrá informado al autor o los autores durante las diferentes etapas del proceso editorial.			

Nota: Elaboración propia

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

REVISTA UNAD



Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación

EDUCAT



Educación virtual, Innovación y Tecnologías



Tipología de Artículos Aceptados

Artículo de *investigación* científica y tecnológica.

Artículo de *reflexión*.

Artículo de *revisión*.

Artículo *corto*.

Reporte de caso.

Revisión de tema.



ISSN 2745-2115



Postula tu artículo acá

revistaeducat@unad.edu.co