



EURITMIA

Investigación, Ciencia y Pedagogía

VOL 16 Junio de 2026
- BOGOTÁ D.C. - ISSN N° 2665-430X

WWW.CLIIC.ORG
FUNCEA.CLIIC@GMAIL.COM



Revista Euritmia
ISSN 2665-430X, Año 2025, Número 16

REVISTA EURITMIA
INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y PEDAGOGÍA

Año 2026, No. 16, de enero a junio de 2026, es una Publicación Semestral editada por el Grupo de investigación de la Fundación CEA, el Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica - CLIIIC, www.cliic.org, funcea.cliic@gmail.com.

Síguenos en nuestras redes sociales

Instagram: [@cliic.colombia](https://www.instagram.com/cliic.colombia)

Facebook: [@cliicorg](https://www.facebook.com/cliicorg)

[LinkedIn](#)

ISSN 2665-430X

Comité Científico Editorial

Jorge Humberto Montoya Ramírez

Lorena Montañez Torres

Laura Nataly Martínez Martínez

Karol Johana Torres Ruiz

Luis Fernando Cardona Palacios

Juan Nicolas Velasquez Almonacid

Edición y Diseño

Lorena Montañez Torres

Laura Nataly Martínez Martínez

Karol Johana Torres Ruiz

**Licencia: Creative Commons Attribution
NonCommercial 4.0 International**



Revista Euritmia

ISSN 2665-430X, Año 2025, Número 16

EDITORIAL

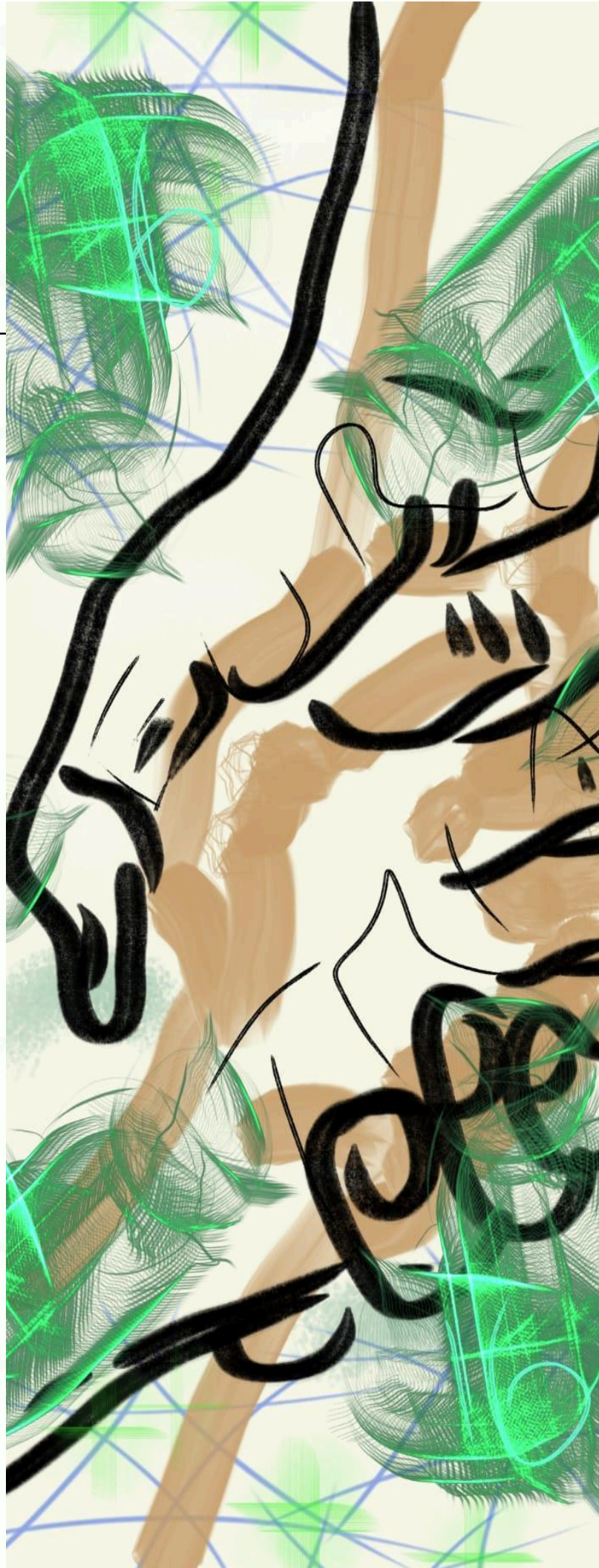
MIRADAS DIVERSAS: INNOVACIÓN EDUCATIVA, BIENESTAR LABORAL Y ORDENAMIENTO TERRITORIAL EN LATINOAMÉRICA

Apreciados lectores y lectoras:

Para la revista Euritmia, la investigación se ha convertido en un eje estructural necesario para su crecimiento y consolidación dentro de la comunidad académica. A partir de esta postura, se han fortalecido procesos relacionados con la transformación de territorios y realidades a lo largo, y ancho del territorio latinoamericano como lo verán a continuación.

En esta ocasión, para el volumen 16 se reúnen experiencias investigativas desde países como Colombia y México. Lo anterior, permite afirmar que la diversidad de investigaciones vistas en este volumen, poseen una relación directamente proporcional a la diversidad cultural presente en la región. Estas experiencias, para comodidad de lectores y lectoras pueden organizarse en dos grandes núcleos:

El primero, desarrolla investigaciones en el campo educativo subdivididas a su vez en propuestas desde áreas como inglés, matemáticas y educación transversal. Para el caso del área de inglés, sus preocupaciones giran en torno a la enseñanza de este idioma como lengua extranjera no solo desde metodologías como la English Language Teacher Educator (ELTE) o la implementación de Apps estatales, sino que también desde la población a la cual se ha estudiado, pasando por la educación básica primaria hasta la



educación superior. En cuanto al área de matemáticas, autores y autoras han señalado problemáticas relacionadas con el aprendizaje y la memoria a corto plazo, pero también algunas que buscan analizar el desarrollo histórico en la enseñanza de la teoría de los números.

Para concluir con este primer apartado, verán también análisis interesantes de procesos educativos transversales como el fortalecimiento de la educación emocional a partir de metodologías que incluyen a las historias de vida y diferentes narrativas como herramientas que buscan fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes. Así mismo, la educación inclusiva hace parte de estas preocupaciones, pues se evalúa también cómo estudiantes con obstáculos frente al Trastorno del Espectro Autista (TEA), pueden desarrollar competencias críticas, comunicativas y de comunicación.

El segundo gran núcleo se enfoca en investigaciones desarrolladas en instituciones no educativas, las cuales, problematizan aspectos relacionados con la educación emocional desde temáticas como el Burnout en trabajadores sociales en búsqueda del bienestar laboral. Adicionalmente, se señalan estudios que analizan cómo políticas públicas relacionadas con Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT), deben ser contextualizadas no solamente desde el territorio donde se desarrollan, sino que también desde su contexto histórico temporal.

Para finalizar y teniendo en cuenta que el objetivo de Euritmia es divulgar, y promover experiencias investigativas, se enuncia que el compromiso de esta revista con el ambiente y la sociedad gira en torno a la construcción de



Revista Euritmia

ISSN 2665-430X, Año 2025, Número 16

ciudadanos y ciudadanas con capacidades de identificar problemáticas de diversa índole a partir de este primer escenario, proponer estrategias para abordarlas.

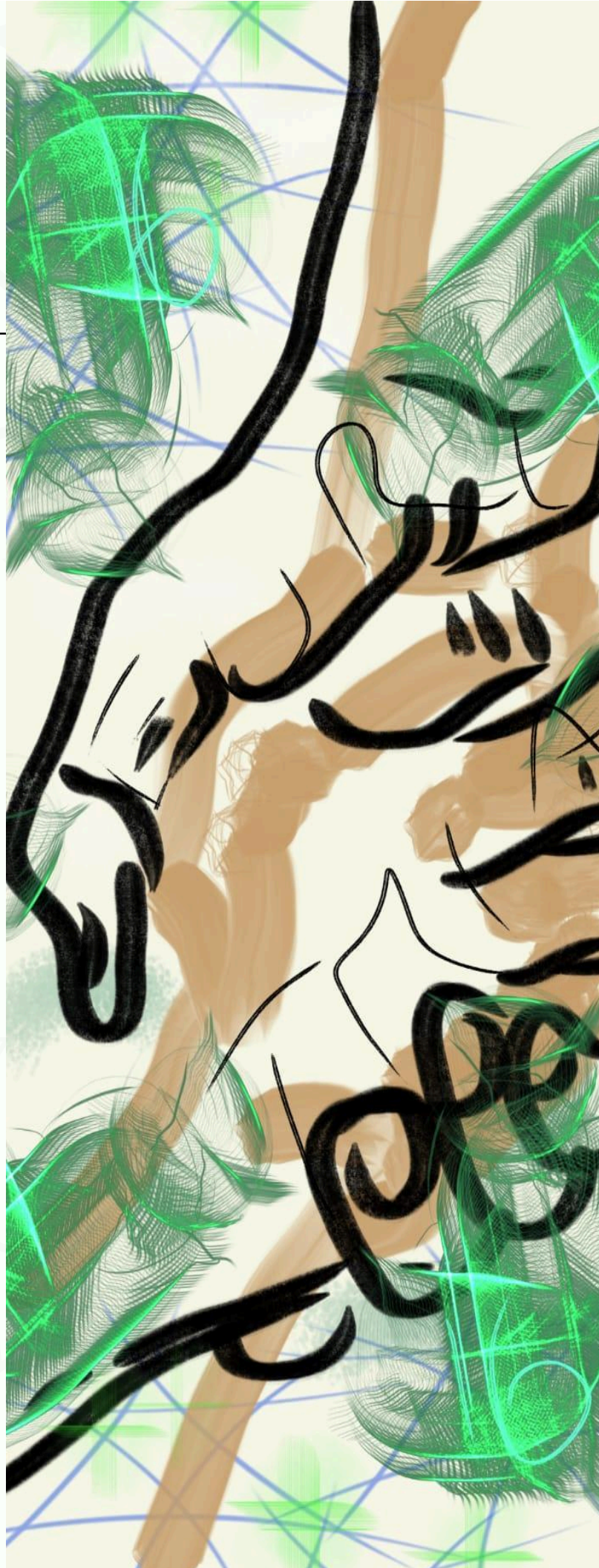
Sean todos y todas bienvenidas a Euritmia volumen 16.

Mtro. Juan Nicolas Velasquez Almonacid
- Coordinación editorial

DIÁLOGOS ABIERTOS: INCLUSIÓN, RESILIENCIA Y RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL EN LA PRÁCTICA SOCIAL Y EDUCATIVA

La presente edición de la revista EURITMIA reúne ocho trabajos que presentan diferentes desafíos en el mundo actual de la educación, la formación del sujeto y la gestión pública. En conjunto, estos trabajos analizan diferentes formas en que el conocimiento se construye, circula y se transforma en escenarios educativos. Para ello, abordan aspectos relacionados con el aula, la experiencia de los estudiantes, la labor docente y las prácticas educativas.

La edición inicia con el trabajo de Andrés Arboleda Toro, titulado "Be the 1 Challenge: aprendizaje móvil de idiomas, discurso institucional y sostenibilidad tecnopedagógica". Este artículo analiza la aplicación Be the 1 Challenge, una iniciativa estatal de aprendizaje móvil de idiomas. A partir del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough, el autor evidencia la distancia entre la narrativa institucional y las condiciones reales de implementación del recurso. Mientras el discurso oficial presentó la



herramienta como una experiencia exitosa y orientada al fortalecimiento del aprendizaje, su posterior discontinuación, la ausencia de mantenimiento y la falta de estrategias de sostenibilidad revelan las limitaciones técnicas y pedagógicas del proyecto.

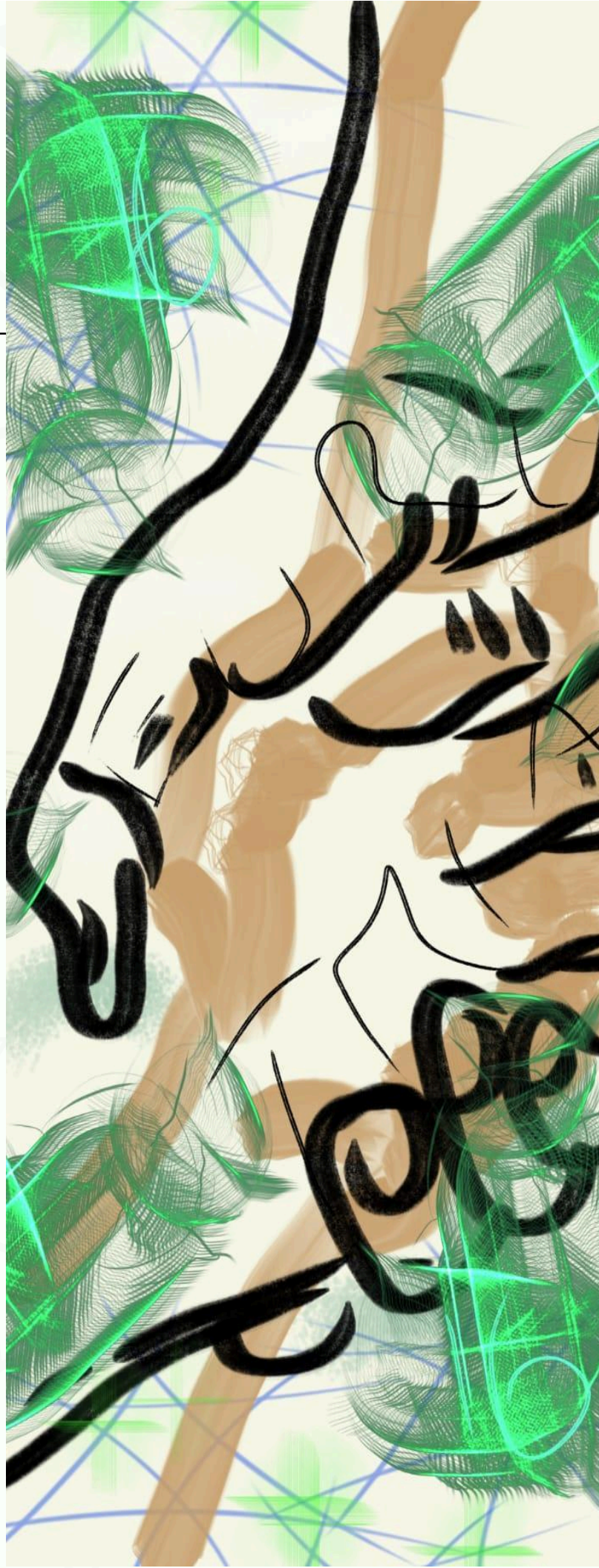
Por otra parte, las dos contribuciones de Lidio Alberto Ramón Díaz desplazan la reflexión hacia las condiciones internas del aprendizaje matemático, abordadas desde dos planos complementarios. La primera contribución titulada “Incidencia de la memoria a corto plazo en el aprendizaje de la aritmética en estudiantes de secundaria de Querétaro” analiza la incidencia de la memoria a corto plazo en el aprendizaje de la aritmética en estudiantes de secundaria de Querétaro, mediante la aplicación del test WISC-IV. El enfoque de investigación es del tipo cuantitativo y alcance correlacional. Sus resultados identifican una correlación positiva, aunque reconocen las limitaciones derivadas del tamaño y las características de la muestra.

La segunda contribución de Lidio Alberto Ramón Díaz titulada “Trayectoria histórico-epistemológica de la Teoría de Números: de las civilizaciones antiguas a la criptografía contemporánea” se sitúa en un plano histórico-epistemológico, al reconstruir la trayectoria de la Teoría de Números desde las civilizaciones antiguas hasta sus aplicaciones contemporáneas en la criptografía. A partir de este recorrido, el artículo fundamenta la necesidad de superar modelos de enseñanza centrados en la memorización, para avanzar hacia enfoques más flexibles, comprensivos e inclusivos.

Ambas contribuciones del autor coinciden en señalar que la didáctica de las matemáticas no puede limitarse al estudio de los procesos cognitivos ni a la organización del contenido curricular. Su comprensión exige articular las condiciones psicológicas del aprendizaje con las decisiones epistemológicas que orientan la enseñanza.

El número continúa con trabajos que orientan la reflexión hacia el sujeto (estudiante, joven, docente o profesional), entendido como una persona que se forma en relación con otros y en diálogo con las condiciones sociales, institucionales y culturales que configuran su experiencia. El trabajo desarrollado por Fausto Adrian Ruiz Herrera y Ana Patricia León Urquijo titulado “Competencias aptitudinales de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Copacabana, Antioquia”, examina las competencias aptitudinales de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en Copacabana (Antioquia, Colombia). Los resultados evidencian que estas competencias se actualizan o se inhiben según el entorno pedagógico en el que se desarrollan. Lo anterior permite construir estrategias sean individualizadas en lugar de estándares homogéneos o tradicionales.

Desde la epistemología del sujeto y la didáctica no parametral, el trabajo titulado “Reconstrucción narrativa de historias de vida y presente potencial en jóvenes con trayectorias educativas interrumpidas”, de Gina Manuela Ortiz Camargo y Laura Tatiana Peña Ruiz, analiza la reconstrucción narrativa de las historias de vida. Esta se presenta como una vía para que jóvenes con trayectorias educativas interrumpidas resignifiquen experiencias



asociadas al fracaso escolar y avancen hacia procesos de autonomía, reconocimiento y reconfiguración de su proyecto formativo.

Por su parte, el trabajo titulado “Subjetividad del formador de docentes de inglés: tensiones entre mandatos institucionales y compromisos pedagógicos” de Alejandro Mauricio Dávila Rubio analiza la experiencia del formador de docentes de inglés desde la investigación narrativa. El artículo muestra que la identidad profesional de este formador no se construye de manera aislada, sino en medio de tensiones entre lo que la institución exige y lo que el docente considera importante para su práctica. De un lado, aparecen las demandas institucionales relacionadas con la productividad académica, la evaluación y la estandarización. Del otro, se encuentran los compromisos pedagógicos, éticos y afectivos que orientan la labor de formar a futuros docentes.

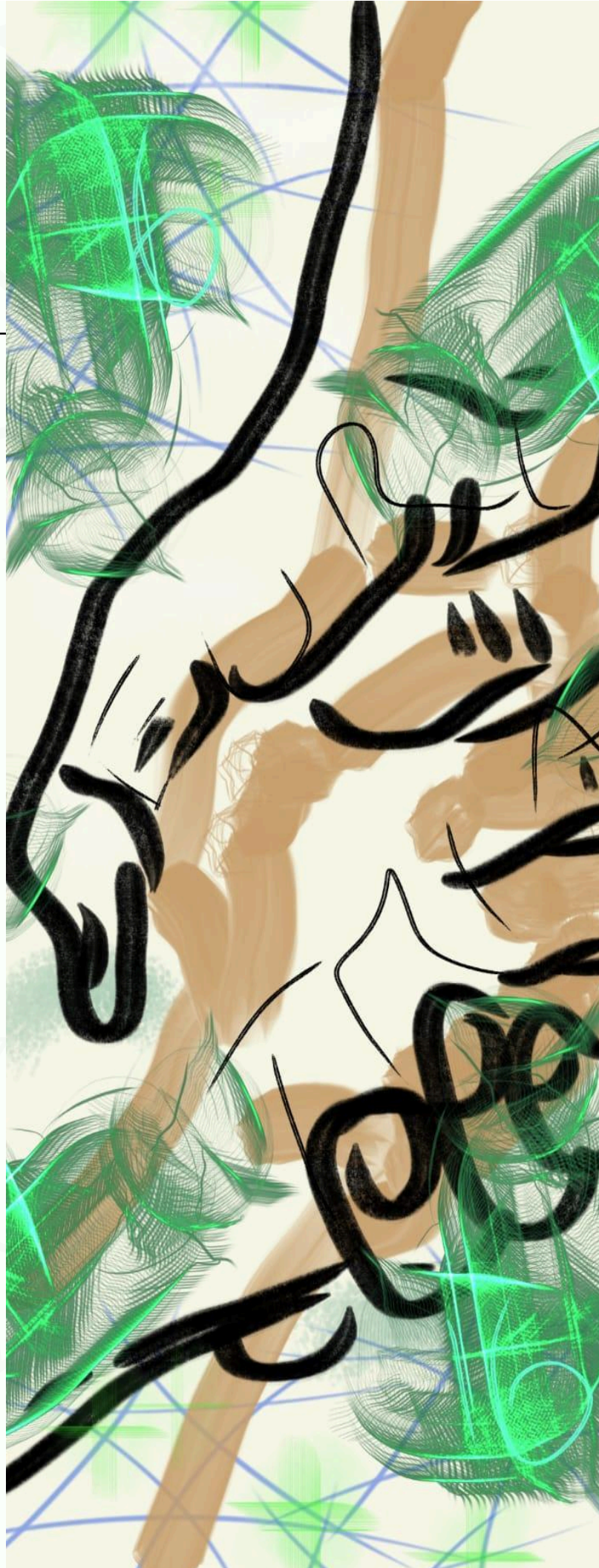
Por su parte, Argenix Milena Ruiz Palacios con su trabajo titulado “Resiliencia, bienestar y derecho laboral en trabajadoras sociales: una resignificación ética y colectiva” cuestiona la individualización de la resiliencia en trabajadoras sociales y propone una resignificación ética y colectiva del bienestar como derecho laboral. Como resultado, se plantea que la subjetividad se construye en medio de discursos, normas y vínculos que pueden abrir posibilidades de emancipación o, por el contrario, mantener formas de exclusión.

Finalmente, el trabajo titulado “Desactualización de los Esquemas de Ordenamiento Territorial en municipios de sexta categoría de Santander, 2015-2025” de Manuel José Sanabria Vera examina las consecuencias de no actualizar los Esquemas de Ordenamiento Territorial en

municipios de sexta categoría de Santander entre 2015 y 2025. El autor advierte que la desactualización normativa produce inseguridad jurídica, ineficiencia administrativa y obstáculos para el desarrollo territorial. Como respuesta, plantea un modelo de control preventivo jurídico-administrativo que permita revisar, actualizar y aplicar la normativa de manera más eficiente y coherente con las necesidades institucionales y sociales. El autor concluye que el marco jurídico está actualizado y bien articulado, facilita la gestión pública y el desarrollo territorial. No obstante, cuando está desactualizado, puede generar inseguridad jurídica, ineficiencia administrativa y obstáculos para la toma de decisiones.

Es así como, las ocho contribuciones provienen de diferentes campos disciplinares, y todas comparten un eje común relacionado con analizar las condiciones que favorezcan o dificulten el aprendizaje, el cuidado, la inclusión y la transformación educativa. Por ello, a lo largo del número aparecen de manera recurrente temas como las desigualdades, la sostenibilidad, la resignificación de experiencias, la resistencia frente a condiciones adversas y la responsabilidad institucional.

Cada artículo muestra, desde su propio enfoque, que el conocimiento y el aprendizaje no se producen de manera automática. Por el contrario, dependen de factores concretos, como los discursos institucionales, las condiciones cognitivas de los estudiantes, las experiencias subjetivas, las relaciones sociales, las normas y los contextos territoriales. En este sentido, el número invita a reconocer esas condiciones para comprenderlas mejor y transformarlas.





Revista Euritmia
ISSN 2665-430X, Año 2025, Número 16

Así, el pensamiento crítico, la inclusión y la responsabilidad institucional se presentan como elementos fundamentales de toda práctica educativa rigurosa, situada y comprometida con la realidad social.

Invitamos a lectoras y lectores a recorrer estas páginas como un diálogo abierto entre saberes, experiencias y campos de estudio, y a continuar esta reflexión mediante nuevas preguntas, investigaciones y prácticas educativas.

Dr. Luis Fernando Cardona Palacio
Editor invitado - Revista Euritmia, investigación,
Ciencia y pedagogía

– Coordinación editorial.

TABLA DE CONTENIDO

BE THE 1 CHALLENGE: DE LA PROMESA A LA DISCONTINUIDAD: ANÁLISIS DE UNA INICIATIVA MALL EN COLOMBIA.....	1
Andrés Arboleda Toro1.....	2
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO DE ARITMÉTICA A TRAVÉS DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO UTILIZANDO LA ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS-IV EN QUERÉTARO.....	13
Lidio Alberto Ramón Díaz1.....	14
LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE NÚMEROS EN EL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO: CONTEXTO HISTÓRICO, JUSTIFICACIÓN, PROBLEMÁTICA Y OPORTUNIDADES.....	22
Lidio Alberto Ramón Díaz1.....	23
COMPETENCIAS APTITUDINALES DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN UNA ESCUELA DE COPACABANA ANTIOQUIA.....	36
Fausto Adrian Ruiz Herrera2 ; Ana Patricia León Urquijo3.....	37
APRENDER A PENSAR NARRANDO: HISTORIAS DE VIDA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN VOLVER A LA ESCUELA.....	52
Gina Manuela Ortiz Camargo1 ; Laura Tatiana Peña Ruiz2.....	53
¿QUIÉN FORMA A LOS DOCENTES? CONSTITUCIÓN DE SUJETO ELTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE COLOMBIANA.....	64
Alejandro Mauricio Dávila Rubio1.....	65
NARRATIVAS SOBRE EL BURNOUT, LA RESILIENCIA Y EL BIENESTAR EN TRABAJADORAS SOCIALES: ENTRE LA DEMANDA PROFESIONAL Y LAS POLÍTICAS DE APOYO.....	83
Argenix Milena Ruiz Palacios1.....	84
ACTUALIZACIÓN DE ESQUEMAS DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL EN MUNICIPIOS DE SEXTA CATEGORÍA: ANÁLISIS SOCIO-JURÍDICO Y DE CONTROL PREVENTIVO	92
Manuel José Sanabria1.....	93



Imagen tomada de:
<https://eco.colombiaaprende.edu.co/betheone/>

Recibido: 02 de Febrero de 2026

Aceptado: 28 de Marzo de 2026

BE THE 1 CHALLENGE: DE LA PROMESA A LA DISCONTINUIDAD: ANÁLISIS DE UNA INICIATIVA MALL EN COLOMBIA

Andrés Arboleda Toro

Universidad de las Américas y el Caribe
I.E.T. Pedro Pabón Parga

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20669605>

Arboleda Toro, A. (2026). BE THE 1 CHALLENGE: PROMESA Y DISCONTINUIDAD DE UNA INICIATIVA DE APRENDIZAJE MÓVIL DE IDIOMAS EN COLOMBIA. EURITMIA, 16, 1-12.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.20669605>

BE THE 1 CHALLENGE: PROMESA Y DISCONTINUIDAD DE UNA INICIATIVA DE APRENDIZAJE MÓVIL DE IDIOMAS EN COLOMBIA

Andrés Arboleda Toro¹

¹Andrés Arboleda Toro. Doctorando en educación en la Universidad de las Américas y el Caribe, docente de aula de inglés en la I.E.T. Pedro Pabón Parga. Correo electrónico: aarboleda@unac.edu.co

RESUMEN

Este estudio analiza la aplicación *Be the 1 Challenge* como un caso de aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL por sus siglas en inglés) dentro de la política colombiana de enseñanza del inglés. El objetivo es contrastar las promesas institucionales sobre la aplicación con su falta de funcionamiento actual. Para ello se identifican las discontinuidades entre la narrativa oficial y la inoperatividad del recurso tecnológico. La investigación utiliza un enfoque cualitativo basado en el Análisis Crítico del Discurso propuesto por Fairclough (1992). Se examina un corpus de cuatro documentos institucionales: la página informativa de la *app* en Colombia Aprende, la presentación oficial publicada por el MEN en abril de 2020 y las transcripciones de las intervenciones del presidente y la ministra de Educación de la época durante el lanzamiento. Tres de estos documentos fueron producidos durante el Aislamiento Preventivo Obligatorio por COVID-19, mientras que el cuarto corresponde a su versión institucional actualizada. Los hallazgos muestran que, aunque la aplicación representó un hito inicial y evidenció impactos positivos en su fase temprana, fue descontinuada sin mantenimiento ni estrategias de sostenibilidad. La brecha entre discurso y realidad técnica revela limitaciones estructurales en las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras que incorporan estrategias tecnopedagógicas sin proyección a largo plazo.

Palabras clave: Tecnopedagogía; Aprendizaje de lenguas mediante tecnología móvil; Gamificación; Políticas lingüísticas; Análisis Crítico del Discurso; Aplicaciones de enseñanza de inglés.

BE THE 1 CHALLENGE: FROM PROMISE TO DISCONTINUATION. ANALYSIS OF A MALL INITIATIVE IN COLOMBIA

ABSTRACT

This study analyzes the app Be the 1 Challenge as a case of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) within Colombian EFL policy. Its aim is to contrast the institutional promises made about the app with its current lack of functionality. To reach this goal the gaps between the official narrative and the technological resource's inoperability are identified. The research adopts a qualitative approach based on Fairclough's (1992) Critical Discourse Analysis and examines a corpus of four institutional documents: the app's information webpage on Colombia Aprende, the official presentation released by the Ministry of Education (MEN) in April 2020, and the transcripts of the statements made at the app's launch by the president and the education minister in office at the time. Three of these documents were produced during the COVID-19 Mandatory Preventive Isolation, while the fourth corresponds to the updated institutional version. The findings show that although the app marked an

initial milestone and demonstrated positive outcomes in its early phase, it was later discontinued with no maintenance or sustainability strategy. The gap between discourse and technical reality reveals structural limitations in foreign language teaching policies that adopt techno-pedagogical strategies without long-term planning.

Keywords: *Technopedagogy; Mobile-assisted language learning; Gamification; Language policy; Critical Discourse Analysis, English teaching applications.*

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, Colombia ha implementado políticas para fortalecer las competencias en inglés dado que el dominio de esta lengua es reconocido a nivel nacional como un factor clave para el desarrollo personal, social y económico (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Estas políticas han incorporado progresivamente la tecnología como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta meta tecnopedagógica se aceleró con la pandemia del COVID-19, lo que llevó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a lanzar la aplicación *Be the 1 Challenge: The Guardian Code* el 23 de abril de 2020. Concebida para “fortalecer el aprendizaje del inglés en casa” (Ministerio de Educación, 2020, párr. 1), la herramienta, desarrollada por la agencia de desarrollo web Somos Gente Digital, integró características del aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL, por sus siglas en inglés) y la gamificación. Después de la pandemia, cuando los colegios volvieron a la presencialidad, la aplicación tuvo diversas actualizaciones y fue un recurso de enseñanza-aprendizaje del inglés disponible para las instituciones educativas del país.

A pesar de que dos equipos de docentes identificaron un impacto positivo en sus tesis de maestría (Bacca Ramos & López Pérez, 2024; Espitia Sáez & Ramírez Moreno, 2023), cinco años después de su lanzamiento, la aplicación presenta fallas críticas: no está disponible en tiendas móviles, la versión de escritorio registra errores y no se puede utilizar y el soporte técnico ofertado por el MEN se encuentra inactivo o no responde.

Esta situación revela una interesante paradoja: una herramienta con una efectividad documentada fue descontinuada sin una estrategia de sostenibilidad. Su corto ciclo de vida expone cómo el Estado colombiano construyó una narrativa de logro, en la que promesas tecnopedagógicas fueron discursivamente presentadas como metas alcanzadas. Esta operación discursiva produce en los usuarios la impresión de que el recurso continúa vigente dado que sigue circulando en las plataformas institucionales pese a que, en la práctica, su disponibilidad y funcionamiento son inexistentes.

Este estudio examinará *Be the 1 Challenge* como un caso de MALL dentro de la política nacional de enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE), y contrastará, mediante el Análisis Crítico del Discurso, las promesas institucionales con su trayectoria real, para comprender las discontinuidades entre los discursos oficiales y la sostenibilidad técnica del proyecto.

MARCO TEÓRICO

Colombia ha integrado las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés dentro de su política de lengua extranjera, enmarcando esta integración en el paradigma tecnopedagógico (Asad et al., 2021). La reflexión sobre el papel de la tecnología digital y electrónica en la enseñanza de lenguas extranjeras comenzó en las décadas de los sesenta y setenta con el enfoque CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), que utilizaba computadores como apoyo en procesos de enseñanza-aprendizaje (Gallego Espinosa, 2008). Con el desarrollo tecnológico y la aparición de dispositivos móviles, Walker y White (2013) propusieron el concepto de aprendizaje de lenguas mejorado

por la tecnología, más conocido internacionalmente como *Technology-Enhanced Language Learning* (TELL) para conceptualizar esta integración de manera más amplia. No obstante, a pesar de la amplitud conceptual de TELL, en 2008 otro concepto emergía en la literatura académica: el aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles conocido como MALL (*Mobile-Assisted Language Learning*), y considerado como una extensión de CALL (Alisoy & Sadig, 2024) y al que Kukulska-Hulme y Shield (2008) habían consagrado como campo de investigación.

Walker y White (2013) distinguen dos funciones principales de la tecnología en la enseñanza de idiomas: como herramienta de apoyo al aprendizaje o como parte del entorno donde existe y se utiliza el lenguaje. Colombia ha priorizado la primera función y ha promovido el desarrollo de infraestructura tecnológica para crear “aplicativos para fortalecer y acompañar el aprendizaje del inglés” (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Esto resultó en dos productos digitales: la aplicación gamificada *Be the 1 Challenge*, lanzada durante el confinamiento a causa del COVID-19, y la plataforma *English for Colombia ECO 2.0*, definida como “apuesta educativa radial y transmedia para el aprendizaje de inglés” (Ministerio de Educación Nacional, 2021), lanzada en 2021.

Estos productos vinieron acompañados de narrativas que merecen un análisis crítico. Para examinar estas narrativas, resulta pertinente el Análisis Crítico del Discurso (ACD) enfoque desarrollado por Fairclough (1992), Van Dijk (1999) y Wodak (2013). Según Pesic (2023), el ACD es un enfoque de estudio social, crítico y explicativo que examina cómo el lenguaje contribuye a la reproducción o transformación de las relaciones de poder y la hegemonía en la sociedad. Hay que tener en cuenta que los discursos no son productos lingüísticos neutros sino prácticas que moldean la comprensión del mundo al realizar un trabajo ideológico que legitima posiciones hegemónicas en la sociedad (Pesic, 2023, p. 91).

Ese rasgo propio de los discursos que involucra a la vez lo lingüístico y lo social llevó a Fairclough a proponer un marco analítico para analizar el discurso en el que se pueden distinguir tres dimensiones en los discursos (Fairclough, 1992): la dimensión textual, es decir las propiedades lingüísticas como tal, la discursiva, en la que se tienen en cuenta los procesos en los que el texto es producido, distribuido y consumido y, finalmente, la dimensión social que corresponde a la relación entre el texto y las estructuras de poder e ideologías sociales existentes. Esta interconexión permite identificar las ideologías incrustadas o, mejor aún, naturalizadas en los discursos oficiales. Para Fairclough (1992), la naturalización es un proceso mediante el cual las ideologías se incrustan en los discursos y adquieren el estatus de “sentido común” (p. 87), convirtiéndose en enunciados que las personas aceptan automáticamente (p. 90). Además, a través de este acción ideológica los discursos generan representaciones de la realidad y agrupan comunidades en función de estas representaciones (Fairclough, 1992).

Aplicado específicamente al análisis del discurso oficial sobre *Be the 1 Challenge*, este enfoque sistemático posibilita examinar el espejismo discursivo en el que la promesa se vuelve realidad, donde el discurso, la imagen y lo que aparece en el portal institucional se presentan como la realidad misma, ocultando las fallas técnicas del producto que imposibilitan su uso efectivo.

METODOLOGÍA

La presente investigación constituye un estudio documental exploratorio basado en análisis de corpus, utilizando el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como enfoque analítico. La elección del ACD se justifica por su inherente foco de crítica sociopolítica, lo que permite examinar las fallas técnicas y de sostenibilidad de la aplicación *Be the 1 Challenge* no como meros errores de software, sino como fallas de la práctica social e institucional subyacente. El objetivo central fue dismantelar la hegemonía discursiva y las promesas estatales construidas alrededor de

la aplicación.

Corpus de análisis

El corpus está constituido de cuatro documentos (que de ahora en adelante serán llamados D1, D2, D3 y D4) que representan narrativas institucionales del Estado colombiano durante la fase de lanzamiento y posterior vigencia del producto. D1 constituye la página informativa de la aplicación alojada en el portal educativo Colombia Aprende, consultada para constatar su actual estatus de disponibilidad. D2 es la presentación oficial de la aplicación. Esta presentación fue publicada en el portal del Ministerio de Educación Nacional (MEN) al momento del lanzamiento del recurso, el 23 de abril de 2020. D3 es la transcripción del audio de las palabras del entonces presidente de la república Iván Duque Márquez durante el lanzamiento de la *app*. Finalmente, D4, transcripción del audio de la intervención de la entonces ministra de educación María Victoria Angulo.

D1, D2 y D3 fueron generados en un contexto sociopolítico específico: la declaración de aislamiento preventivo obligatorio por la crisis sanitaria del COVID-19 en el gobierno de Iván Duque, a principios del 2020. D4 informa sobre la *app* y ha sido actualizada entre 2020 y 2025. Para este estudio se trabajó la versión más reciente (2025).

Análisis

El corpus textual fue cargado en el software de análisis cualitativo de acceso abierto *QualCoder* para el proceso de codificación sistemática. El análisis se estructuró a partir de tres categorías principales de análisis, diseñadas para contrastar el discurso con la realidad sociotécnica posterior:

- *Alcance, impacto y contexto*: analizó la población objetivo, la cobertura nacional y el contexto de aislamiento preventivo.
- *Promesas técnicas*: evaluó la documentación discursiva sobre la funcionalidad *offline*, gratuidad, multiplataforma, tecnología y gamificación.

- *Promesas pedagógicas*: abordó la retórica sobre la alineación curricular, el desarrollo de competencias comunicativas, la autonomía, la evaluación formativa y el seguimiento.

Estas categorías principales se desglosaron en códigos específicos. Tras la codificación, los datos fueron exportados a una matriz Excel. Esta matriz incluyó columnas para el fragmento o cita, la categoría principal, el código, la función discursiva (clasificada en informativa, reguladora, interaccional, metadiscursiva e ideológica), el nivel de análisis (texto, práctica discursiva o sociocultural) y la evidencia de discontinuidad o contradicción, permitiendo un análisis detallado de la ruptura entre el discurso hegemónico y la realidad constatada de la infraestructura digital.

De esta manera, el procedimiento analítico no solo se enfocó en el contenido manifiesto de los documentos, sino también en las formas de interacción social y las implicaciones ideológicas que sostienen la acción estatal en tecnología educativa. La aplicación del marco tridimensional de Fairclough (1992) en la matriz permitió trazar el camino desde la promesa textual hasta su materialización (o su fracaso) en la práctica sociocultural.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

El análisis del corpus reveló una profunda discontinuidad entre las promesas declaradas sobre la *app* y su estado actual. Las fallas técnicas que impiden su descarga y uso se pueden interpretar como el punto de ruptura entre la ideología institucional, estructurada a partir de la naturalización de diversas declaraciones que prometían amplio alcance, efectividad pedagógica y eficiencia técnica, y la realidad operativa del recurso tecnológico.

Alcance, impacto y contexto

Para comenzar, la narrativa institucional proyectó de manera recurrente la idea de cobertura nacional. La palabra “país” que aparece insistentemente en D1 refleja cohesión simbólica e institucionalización. Esta sola palabra se convierte en un operador

lexical que enmarca la iniciativa dentro de una narrativa de política pública y unidad educativa del territorio colombiano.

Por otro lado, el corpus reflejó una política de lenguaje inclusivo y democratizador que delimitó reiteradamente la población a la que iba dirigida la aplicación: desde “niños, niñas, jóvenes y adolescentes” hasta “estudiantes y usuarios libres” y al enfatizar que “cualquier persona la puede descargar y jugar” (D1). Al mismo tiempo, se indican otro tipo de usuarios como docentes, “directivos docentes y líderes de bilingüismo” (D1) a los que posiciona como agentes de seguimiento y control del aprendizaje del inglés (D1, D2, D4) mediante el “*dashboard* o tablero de acompañamiento” (D1) lo que refuerza las estructuras de gestión y autoridad estatal mediante una retórica de la supervisión y del monitoreo.

Discursivamente, se creó la idea de una amplia cobertura nacional. Esta representación fue reforzada por las métricas divulgadas en un informe de logros del Plan Nacional de Bilingüismo, alojado en Ecoweb 2.0, página web de recursos educativos transmedia del Ministerio de Educación Nacional en donde se han ido publicando desde 2021 datos de impacto de los recursos disponibles incluyendo la aplicación *Be The 1 Challenge*.

Según dichas métricas, la aplicación habría alcanzado en la actualidad 380.000 descargas y 2.600 docentes registrados en el *dashboard* o tablero de acompañamiento del recurso (Ministerio de Educación Nacional, 2025). Sin embargo, en la actualidad, el dato de las descargas es imposible de verificar porque la aplicación ya no está disponible en Playstore, que es donde habitualmente se exhibe el número de descargas. Por otro lado, aunque el 5 de agosto de 2022 la *app* fue lanzada en Microsoft Store para su uso en computadores (D1), esta tienda no ofrece información sobre descargas. En Microsoft Store, única plataforma en la que la aplicación continúa apareciendo, figura con una calificación de 3 estrellas y únicamente dos comentarios, uno publicado tres días después del lanzamiento (8 de agosto de 2022), con una valoración positiva, y otro del 19 de agosto de 2025, en el

que una usuaria reporta fallas técnicas al indicar que la aplicación no se instala en el computador y que el correo electrónico no se puede registrar (ver figura 1).

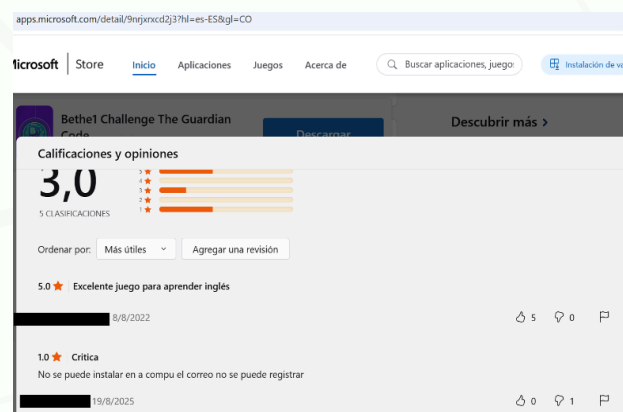


Figura 1. Calificaciones y opiniones de la aplicación en Microsoft Store (captura de pantalla realizada el 4/11/2025). Nota: Datos de identificación del usuario removidos para proteger privacidad. Fuente: Microsoft Store.

Esto evidencia que se construyó discursivamente. Esto evidencia que se construyó discursivamente una narrativa en torno a un objeto tecnopedagógico que operó en el pasado y que representó un ambicioso proyecto estatal, pero cuya falta de proyección y sostenibilidad ha derivado en su inoperatividad actual. En el contexto del aislamiento preventivo obligatorio de 2020, la aplicación funcionó como una respuesta institucional que recurrió al uso de tecnología móvil para el aprendizaje (MALL) frente a la crisis sanitaria que implicó el cierre de todas las instituciones educativas del país (D2 y D3), lo que justificó su pertinencia en ese momento. No obstante, no se identificaron estudios, seguimientos sistemáticos ni mediciones de impacto que permitieran evaluar su uso generalizado, ya fuera durante el confinamiento o en análisis retrospectivos posteriores. Esta ausencia de evaluación expone la vulnerabilidad de las políticas tecnológicas de emergencia cuando no incorporan mecanismos de seguimiento sostenido a largo plazo.

Promesas pedagógicas

Las promesas pedagógicas se constituyeron como realidad discursiva a través del trabajo ideológico del discurso (Fairclough, 1992; Pesic, 2023) y legitimaron la aplicación como un agente de fortalecimiento en lengua extranjera, alineado con el Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Por ejemplo en D1 aparecen enunciados como “fortalecer el aprendizaje del inglés” o “estrategias de fortalecimiento de los aprendizajes de inglés” lo que implica que ya existe una base o política previa para el aprendizaje del inglés como meta nacional, pero que requiere refuerzo, continuidad o profundización. Discursivamente, esto refuerza la coherencia y continuidad con planes anteriores —como el Programa Nacional de Bilingüismo 2006-2010 y el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE— (Ministerio de Educación Nacional, 2014) y proyecta una imagen de compromiso estatal con la mejora educativa.

Esta imagen de garantía y autoridad también es reflejada en la configuración gramatical de los enunciados (Pestic, 2023) que conforman la narrativa institucional. En D3, por ejemplo, el uso de la voz pasiva en el enunciado “este juego educativo fue desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional”, desplazó el foco de los autores humanos reales a la entidad institucional. Esta mistificación de la agencia (Fairclough, 1992, p. 27), es decir, este ocultamiento de los desarrolladores de la *app*, contribuye a reforzar la legitimidad y la validez institucional del proyecto.

Por otro lado, en el corpus se identificó una interdiscursividad, entendida como la mezcla de elementos de distintos géneros y prácticas discursivas que dan forma a un texto (Fairclough, 1992), donde el discurso institucional educativo adopta la retórica empresarial de la calidad. Esta hibridación también llamada “colonización discursiva” (Fairclough, 1992, p. 7) muestra cómo el lenguaje pedagógico se reconfigura al incorporar nociones de gestión y eficiencia, legitimando prácticas de monitoreo y control bajo la lógica del mejoramiento continuo.

La función de tablero de acompañamiento o *dashboard* de la aplicación, mencionada reiteradamente en el corpus, ilustra esta fusión discursiva al presentarse simultáneamente como “herramienta de evaluación formativa” e “instrumento de mejoramiento continuo” (D1). La articulación entre ambos conceptos genera una justificación gerencial del seguimiento pedagógico, que posiciona al docente como agente de control del aprendizaje y los resultados. El uso de metadatos mencionados en el corpus como progreso, logros, dificultades y niveles de inglés (D1 y D2) refuerza esta lógica discursiva, evidenciando la influencia del discurso gerencial en la redefinición de las prácticas evaluativas.

La promesa pedagógica de fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés se mostró finalmente insostenible. Si bien la aplicación funcionó durante su lanzamiento en 2020 y fue implementada con éxito en algunos contextos, como lo evidencian videos del portal institucional y dos estudios de impacto local (Espitia Sáez & Ramírez Moreno, 2023; Bacca Ramos & López Pérez, 2024), en la actualidad ha dejado de funcionar: no puede descargarse desde *Google Play Store* ni se puede ejecutar en computador, pese a que los portales oficiales aún la presentan como un recurso vigente. Así, las promesas pedagógicas asociadas a este software, tales como el fortalecimiento del aprendizaje del inglés, el entorno gamificado, atractivo y motivador, la familiarización con el formato de preguntas de la prueba Saber y el aprendizaje autónomo, no se pueden cumplir en la actualidad.

Promesas técnicas

El análisis del corpus también mostró que la narrativa institucional empleó de manera sistemática y consciente técnicas retóricas, tales como el uso del tono promocional, el uso de léxico técnico, el uso de una trama narrativa inmersiva o la simulación del discurso conversacional, para promover la funcionalidad de la aplicación. La promoción de sus características técnicas como la gamificación, el acceso multiplataforma y la operatividad *offline* busco presentarla como

una auténtica herramienta de aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL) articulando así este proyecto con la estrategia de innovación tecnológica del Programa Nacional de Inglés y proyectando la imagen de un gobierno que ofrece a sus jóvenes soluciones tecnopedagógicas avanzadas para apoyar su educación y, especialmente, el desarrollo de competencias en lengua extranjera.

Promesa de disponibilidad multiplataforma

La página oficial recurre a una estrategia de legitimación visual al incorporar los íconos de *Google Play*, *App Store* y *Windows Store*, un recurso propio de la tecnologización del discurso, entendida como el diseño y ajuste de modos de comunicar para hacerlos más eficientes, estandarizados y orientados a fines institucionales (Fairclough, 1992). Estos emblemas corporativos funcionan como marcadores icónicos de confiabilidad y disponibilidad multiplataforma, proyectando la imagen de un producto tecnopedagógico moderno y accesible.

El discurso institucional creó la promesa de que la aplicación podía descargarse desde las principales tiendas de aplicaciones. Durante el lanzamiento en el 2020, el presidente Duque oficializó la promesa de que la *app* iba a llegar “ojalá lo más pronto posible” (D3) a la plataforma IOS. Dos años después, en la página oficial de la aplicación dentro del portal Eco Web, recurrió a una estrategia de legitimación visual al incorporar al inicio los logos de *Google Play*, *App Store* y *Windows Store* (D1), una estrategia característica de la tecnologización del discurso. Estos logos corporativos funcionan como marcadores icónicos de disponibilidad multiplataforma, lo que proyecta la imagen de un producto tecnopedagógico moderno y accesible.

Promesa de servicio ágil

En D1, la narrativa institucional formuló una promesa de trámite sencillo —descarga inmediata, registro administrativo ágil y actualización continua de datos— acompañada de una retórica de flexibilidad, disponibilidad permanente y personalización del servicio. Este narrativa construyó

discursivamente la ilusión de una experiencia de usuario fluida y adaptada a cada caso.

Una aplicación gamificada: retórica promocional y lúdica

La narrativa institucional emplea un tono promocional y motivacional en la descripción de las funciones del software, lo que refuerza la idea de modernización educativa y persuade sobre el valor tecnopedagógico del recurso, que además se presenta como *offline*, sin acceso a internet (D1), muy conveniente para los contextos con falta de conectividad característicos de Colombia.

Asimismo, en D1, D2, D3 y D4 se recurre a términos que sitúan la aplicación en un género híbrido entre juego y aprendizaje (“videojuego” (D3 y D4) “videojuego educativo” (D2), “entorno gamificado” (D1), “multiplataforma” (D1), asociando el aprendizaje con el disfrute y la recompensa. Esta estrategia retórica legitima la *app* como una “herramienta tecnológica” (D3) moderna y atractiva. Además, la descripción del juego recurre a metáforas de desafío y recompensa al hablar de “misiones nuevas con retos”, “medallas”, “puntos de experiencia”, “energía” (D1) y a una trama narrativa inmersiva (D1, D2 y D4) que configuran esa sensación de gamificación atractiva para los usuarios.

Una institución cercana al público

El discurso institucional emplea técnicas de acercamiento al público mediante la simulación de un registro conversacional. El uso del tuteo y de pronombres personales “Te damos la bienvenida”, “tu progreso” (D1) produce un efecto de solidaridad e informalidad, aunque el emisor conserva su autoridad. Esta humanización se refuerza cuando, en el lanzamiento de la aplicación, el entonces presidente Duque apela a su rol personal (“también lo digo como padre”) (D3) para generar empatía y legitimar la innovación pedagógica a partir de una experiencia privada.

La promesa del soporte técnico

La narrativa institucional recurrió a estrategias retóricas para prometer servicio técnico. Por

ejemplo la pregunta interactiva: "¿Necesitas soporte?" (D1), funciona como un gatillo de acción retórica seguido por un inmediato ofrecimiento de un beneficio al usuario que connota una actualización tecnológica con respecto a versiones anteriores: "ahora puedes hacer solicitudes al correo de soporte directamente desde la app" (D1). Discursivamente se reproduce una interacción interpersonal, como si hubiera un interlocutor atento, solícito y listo para servir. De esta manera, se presenta un servicio institucional como si fuera una conversación con el usuario. El tuteo suaviza la relación jerárquica y lo acerca a la institución. Este tono conversacional contrasta con el uso de un léxico tecnoburocrático como "soporte" y "solicitudes" y la aparición del correo electrónico institucional.

Promesas fallidas

Ninguna de estas promesas técnicas hábilmente construidas discursivamente se cumple en la actualidad. Tal como se muestra en la figura 2, la app no existe ni en Google Store ni en App Store y por ende no se puede descargar en dispositivos móviles. Por otra lado, aunque se puede descargar al computador desde Microsoft Store, errores técnicos imposibilitan usarla como se muestra en la figura 3.

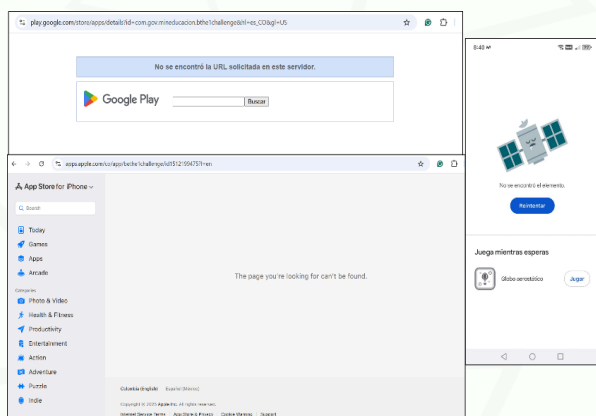


Figura 2. Disponibilidad de la aplicación en tiendas digitales. (a) Google Play Store (versión web), (b) Google Play Store (versión Android), (c) App Store (versión iOS). Capturas de pantalla realizadas el 14/10/2025. Fuentes: Google Play Store y App Store.

Por otro lado, la promesa del entorno gamificado quedó únicamente en el plano discursivo. La única evidencia de que alguna vez funcionó son las atractivas descripciones en videos y guías disponibles en el portal institucional, volviendo el entorno lúdico inverificable.

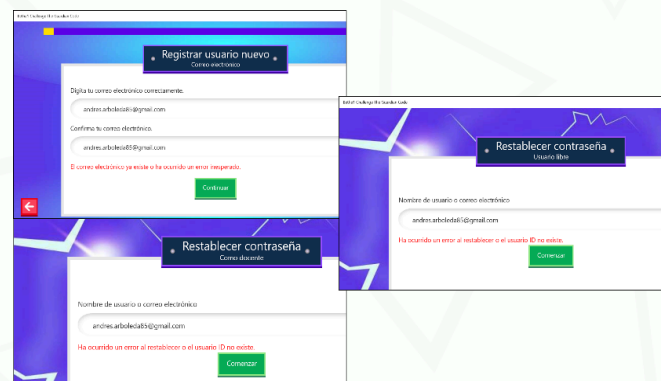


Figura 3. Errores en la validación de credenciales que impiden ejecución de la aplicación. Capturas de pantalla realizadas el 14/10/2025. Fuente: Be the 1 Challenge.

De igual manera, la funcionalidad *offline*, promovida como una ventaja técnica para la accesibilidad en diversos contextos, resultó imposible de verificar en la práctica debido a la inoperatividad de la aplicación. Finalmente, la promesa de acompañamiento institucional, esencial para la sostenibilidad del *software*, se desvaneció en la falta de respuesta: el autor de este estudio envió correos electrónicos al correo indicado en fechas diferentes (1 de agosto de 2024 y 14 de octubre de 2025) explicando las fallas técnicas de la aplicación pero nunca fueron respondidos como se evidencia en la figura 4. Esto denota la ausencia de estrategias institucionales de mantenimiento y soporte.

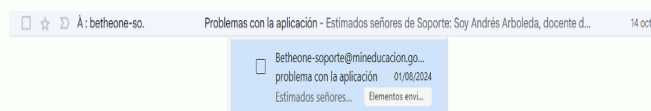


Figura 4. Ausencia de respuesta a solicitudes de soporte técnico. (a) Correo enviado desde Gmail, (b) Correo enviado desde Outlook. Capturas de pantalla realizadas el 28/11/2025. Fuente: Correos electrónicos personales.

DISCUSIÓN

El análisis crítico del discurso institucional en torno a la aplicación *Be the 1 Challenge* revela un fenómeno profundamente problemático: la construcción de una realidad paralela en la que la narrativa oficial sustituyó a la experiencia concreta. Los hallazgos muestran que, mediante una estrategia retórica eficaz, se presentaron como logros consolidados promesas hoy incumplidas, contribuyendo a la naturalización de una supuesta modernización tecnológica que, en realidad, opera principalmente en el plano discursivo.

Las tres categorías empleadas —Alcance, Promesas pedagógicas y Promesas técnicas— permitieron examinar sistemáticamente cómo el discurso institucional operó en planos diferenciados. En Alcance se evidenció la naturalización de la cobertura nacional mediante operadores lexicales y un discurso de democratización del acceso que, simultáneamente, reforzaba estructuras jerárquicas de vigilancia pedagógica, posicionando al docente como supervisor del proceso. En Promesas pedagógicas se mostró el trabajo ideológico destinado a legitimar la aplicación como un mecanismo de fortalecimiento del aprendizaje del inglés alineado con políticas nacionales previas. En Promesas técnicas se identificaron estrategias retóricas específicas —íconos corporativos, narrativas propias de la gamificación, simulación del discurso conversacional, entre otras— que contribuyeron a producir un efecto global de veracidad. Esta distinción categórica es fundamental porque cada dimensión activa mecanismos discursivos propios que, articulados, construyen una apariencia de coherencia y eficacia estatal integral.

No obstante, es necesario reconocer que *Be the 1 Challenge* marcó un hito en la didáctica del inglés en Colombia: fue la primera tecnología digital diseñada e implementada por el Estado para fortalecer las cuatro habilidades comunicativas con capacidad de monitoreo institucional mediante un *dashboard*. Esta arquitectura ubica la aplicación dentro del enfoque MALL (Shield &

Kukulska-Hulme, 2008). Además, su desarrollo respondía a orientaciones previas: en 2014, el MEN había proyectado la creación de “aplicativos para fortalecer y acompañar el aprendizaje del inglés” (MEN, 2014, p. 61). La aplicación materializaba esa visión, acelerada por la pandemia de 2020. Su lanzamiento fue oportuno y funcionó efectivamente en contextos específicos, como lo documentan estudios locales (Espitia Sáez & Ramírez Moreno, 2022; Bacca Ramos & López Pérez, 2024).

Sin embargo, esa efectividad fue breve. Las promesas pedagógicas y técnicas se cumplieron solo durante un período corto, fundamentalmente durante el confinamiento obligatorio y poco después. El problema no radica en que la aplicación tuviera limitaciones iniciales, sino en la ausencia absoluta de una estrategia de sostenibilidad. Fue discontinuada sin soporte, mantenimiento ni plan de evolución técnica y además sin informar públicamente a los usuarios. Cinco años después, ninguna promesa se cumple: la aplicación no existe en las tiendas en línea, presenta errores y el correo de soporte no responde. El entorno gamificado, las actividades y el tablero de acompañamiento subsisten únicamente en el plano discursivo: videos, descripciones oficiales y métricas no verificables.

Lo más revelador es que, pese a esta inoperatividad, el portal educativo del MEN aún presenta la aplicación como un recurso vigente. Esta paradoja expone el espejismo discursivo: la promesa se convierte en realidad en la esfera simbólica donde circula y se institucionaliza como verdad, mientras desaparece en la experiencia de los usuarios.

Este caso evidencia la utilidad y vigencia del ACD para analizar narrativas estatales en políticas tecnopedagógicas, que suelen darle más importancia a las narrativas de resultados y evidencias visuales de logros —siguiendo la lógica empresarial de demostración de metas— sobre la construcción de una infraestructura tecnológica verdaderamente útil y sostenible. *Be the 1 Challenge* ejemplifica cómo la promesa se naturalizó

como verdad oficial precisamente cuando se volvía insostenible, demostrando que a nivel institucional pesó más la creación de imaginarios a través de sutilezas discursivas que la implementación de una herramienta verdaderamente funcional.

CONCLUSIONES

El caso de la aplicación *Be the 1 Challenge* evidencia una brecha profunda entre la narrativa institucional y la realidad técnica del recurso. Aunque la aplicación representó un hito en la adopción estatal del aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL) y mostró impactos positivos en su fase inicial, su discontinuación sin mantenimiento y sin comunicación pública a los usuarios revela la fragilidad de las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras que incorporan estrategias tecnopedagógicas sin un plan de sostenibilidad. El discurso oficial presentó promesas de alcance, calidad y modernización que hoy resultan inviables, configurando un espejismo de continuidad y efectividad institucional. Este caso demuestra que la innovación educativa requiere no solo lanzamiento y visibilidad, sino apoyo técnico permanente, evaluación y proyección a largo plazo.

REFERENCIAS

- Alisoy, H., & Sadig, Z. (2024). Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering*, 1(1), 60-72. <https://doi.org/10.69760/lumin.202400002>
- Asad, M. M., Aftab, K., Sherwani, F., Churi, P., Moreno-Guerrero, A.-J., & Pourshahian, B. (2021). Techno-Pedagogical Skills for 21st Century Digital Classrooms: An Extensive Literature Review. *Education Research International*, 2021(1), 8160084. <https://doi.org/10.1155/2021/8160084>
- Bacca Ramos, L. N., & López Pérez, A. M. (2024). *Desarrollo de Habilidades Comunicativas en la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés mediado por el RED Gamificado #Bethe1Challenge The Guardian Code a través del Método B-Learning en los estudiantes del Grado 9o de la Institución Educativa Santa Teresita del Municipio de Chimichagua, Cesar*. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. (Repositorio Institucional, U.C.). <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/b905cc19-7643-4307-bd4a-aa9fdcb20fe5/content>
- Espitia Sáez, L. M., & Ramírez Moreno, L. M. (2023). *Implementación de la aplicación Be The 1 Challenge como herramienta de apoyo pedagógico para fortalecer el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa Mercedes Ábrego* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. (Repositorio Institucional F.U.L.L.). <http://hdl.handle.net/11371/5614>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Gallego Espinosa, V. M. (2008). "CALL" computer assisted language learning. *Letras ConCiencia Tecnológica*, 4, 42-48.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Ministerio de Educación. (2020). *El Ministerio de Educación presenta #BeThe1Challenge*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-396745.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Colombia Very Well Programa Nacional de Inglés 2015-2025 Documento de socialización*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Llega ECO 2.0, una apuesta educativa radial y transmedia para el aprendizaje de inglés*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-405721.html>

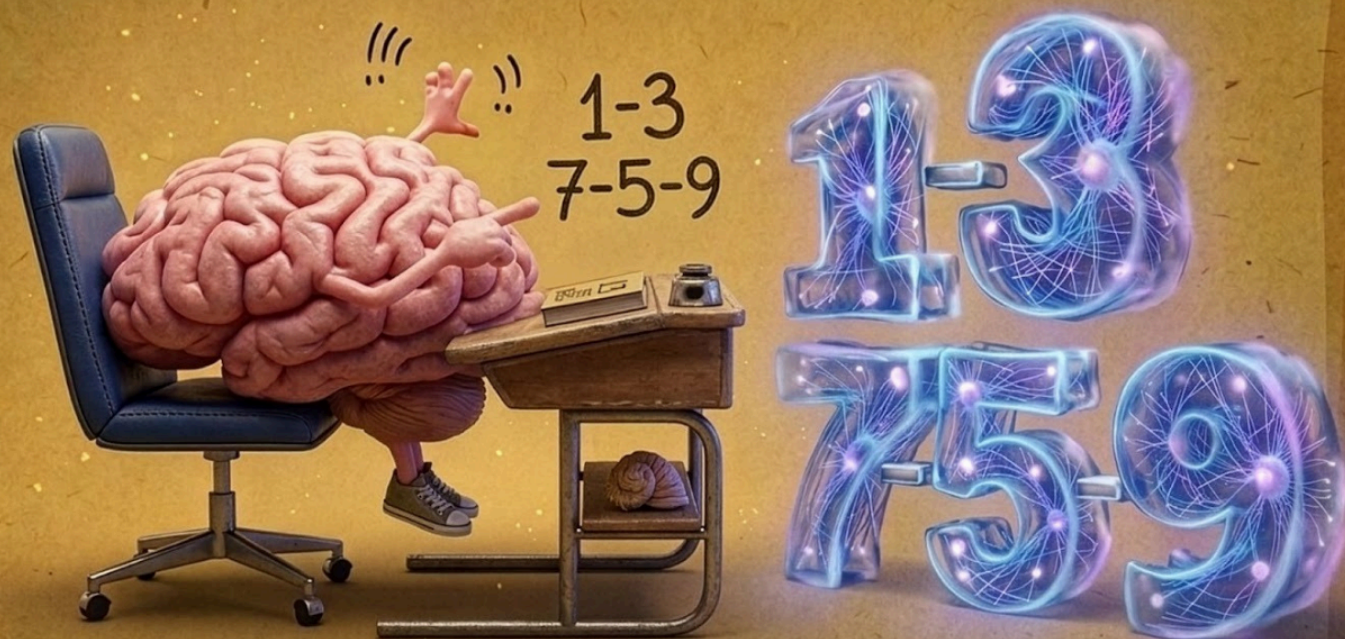
Ministerio de Educación Nacional. (2025). *About National Bilingual Program*. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/about-bilingualism/>

Pesic, M. (2023). Critical discourse analysis as a critical social study: norman fairclough's approach. *Politička revija*, 74(4/2022), 89-113. <https://doi.org/10.22182/pr.7442022.4>

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.

Walker, A., & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning Connecting Theory and Practice*. Oxford University Press.

Wodak, R. (2013). Language, Power and Identity. En *Critical Discourse Analysis*. Sage Publications.



**Imagen tomada de:
DG Leticia Rangel (2026).**

Recibido: 3 de Marzo de 2026
Aceptado: 14 de Marzo de 2026

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO DE ARITMÉTICA A TRAVÉS DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO UTILIZANDO LA ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS-IV EN QUERÉTARO

Lidio Alberto Ramón Díaz

Universidad de las Américas y el Caribe

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20669803>

Ramón Díaz, L. A. (2026). EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO DE ARITMÉTICA A TRAVÉS DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO UTILIZANDO LA ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS-IV EN QUERÉTARO. EURITMIA, 16, 13-21. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20669803>

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO DE ARITMÉTICA A TRAVÉS DE LA MEMORIA A CORTO PLAZO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO UTILIZANDO LA ESCALA WECHSLER DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS-IV EN QUERÉTARO

Lidio Alberto Ramón Díaz¹

¹Lidio Alberto Ramón Díaz. Doctorante en Enseñanza de las Matemáticas de la Universidad de las Américas y el Caribe. Correo electrónico: lramon@unac.edu.mx.

RESUMEN

Este documento presenta una investigación cuyo objetivo es evaluar el aprendizaje matemático de aritmética que se logra como resultado de la memoria a corto plazo en estudiantes de secundaria, abordando una brecha en la literatura científica para esta población. La metodología del estudio es cuantitativa en paradigma positivista, descriptiva, correlacional y transeccional, utilizando una muestra de conveniencia de 24 estudiantes. Las variables clave son la memoria a corto plazo (independiente) y el aprendizaje matemático de aritmética (dependiente), medidas con las subpruebas de Retención de Dígitos y Aritmética del test WISC-IV. Los resultados sitúan a la muestra dentro del rango promedio de desempeño correspondiente a la población de su edad y algunos indicadores sugieren una correlación positivamente significativa, aunque se reconocen limitaciones como el tamaño y método de la muestra y factores externos.

Palabras clave: Aritmética; Memoria a corto; Evaluación; Aprendizaje; Correlación.

ASSESSMENT OF MATHEMATICAL LEARNING OF ARITHMETIC THROUGH SHORT-TERM MEMORY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS: A STUDY USING THE WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN-IV IN QUERÉTARO

ABSTRACT

This document presents research aimed at evaluating the mathematical learning of arithmetic achieved through short-term memory in secondary school students, addressing a gap in the scientific literature for this population. The study methodology is quantitative, within a positivist paradigm, and is descriptive, correlational, and cross-sectional, using a convenience sample of 24 students. The key variables are short-term memory (independent) and mathematical learning of arithmetic (dependent), measured with the Digit Span and Arithmetic subtests of the WISC-IV. The results place the sample within the average performance range for their age group, and some indicators suggest a positively significant correlation, although limitations such as sample size and methodology, as well as external factors, are acknowledged.

Keywords: Arithmetic; Short-term memory; Evaluation; Learning; Correlation.

INTRODUCCIÓN

El término “aritmética” proviene del griego “arithmos” que significa “número”. La aritmética es una rama fundamental de las matemáticas, que trata de las propiedades elementales de los números y de las operaciones básicas: la suma, la resta, la multiplicación y la división (DataScientest, 2024).

Según Esquivel-Gómez et al (2020, p. 125) una habilidad básica que se desarrolla a lo largo del aprendizaje de las matemáticas es la aritmética, que está asociada a la capacidad que desarrollan los estudiantes durante el proceso de resolución de problemas matemáticos básicos, útil en el análisis, razonamiento y proceso de resolución. Esta habilidad es practicada aun en la vida diaria y “es parte fundamental en el aprendizaje y desempeño de todas las materias relacionadas con la solución de problemas” (Esquivel-Gómez et al., 2020, como se citó en Zamora et al. 2018, p. 107). Por su parte, Aunio y Räsänen (2016) “enfatan el hecho de que las habilidades numéricas desarrolladas en etapas tempranas como la de conteo, aritmética básica, conocimiento de los números, cálculo no verbal, combinación de números, cálculo verbal, comparación lineal y de magnitud, lectura de números y relación lógica de los números son predictores de problemas en el futuro desempeño matemático” (Esquivel-Gómez et al., 2020, como se citó en Aunio y Räsänen, 2016, p. 2).

MARCO EPISTÉMICO Y TEÓRICO

Debe señalarse que la aritmética influye en el desarrollo cognitivo. Si bien las diferentes áreas cerebrales tienen funciones especializadas, la mayoría de las tareas cognitivas complejas dependen de la comunicación e interacción entre varias regiones, y el procesamiento matemático involucra redes neuronales distribuidas a lo largo del cerebro. Dehaene (2011, p. 74) ha descrito cómo múltiples regiones del cerebro participan en la actividad matemática: “la corteza parietal inferior, una región cerebral lateral y posterior cercana a la unión de los

lóbulos parietal, occipital y temporal, es un candidato plausible para el lugar del cerebro donde podría ocurrir esta expansión de las redes neuronales para el conocimiento aritmético. Dado que el número total de neuronas permanece constante, el crecimiento de la red numérica debe ocurrir a expensas de los mapas corticales circundantes, incluidos los que codifican el color, la forma y la ubicación” Además, “las cantidades numéricas nos son impuestas sin esfuerzo a través de los circuitos especializados de nuestro lóbulo parietal inferior. La estructura de nuestro cerebro define las categorías según las cuales aprendemos el mundo a través de las matemáticas” (Dehaene, 2011, p. 227).

Por consiguiente, la simple resolución de un problema en el que intervenga una operación aritmética requiere de habilidades verbales, espaciales, conceptuales, aritméticas, razonamiento, etc. (Fernández-Bravo, 2010, p. 1).

Hay que hacer notar que el dominio de la aritmética requiere un procesamiento activo de datos numéricos que depende directamente de la memoria a corto plazo. La memoria a corto plazo es la capacidad de retener información por un breve período de tiempo. También se le conoce como memoria primaria o memoria activa. “La memoria a corto plazo es la habilidad de aprehender y mantener información en la consciencia inmediata y después usarla en cuestión de unos cuantos segundos” (Flanagan y Kaufman, 2012, p. 4 del Apéndice A). La memoria a corto plazo es importante para la vida diaria, ya que permite procesar estímulos sensoriales y retener información que se necesita en el momento.

Ahora bien, los autores Tirapu-Ustárrroz, J. y Muñoz-Céspedes, J. (2005, p. 476) indican que la memoria de trabajo es un sistema de memoria que permite mantener y manipular información de forma temporal, crucial para la comprensión del lenguaje, la lectura, el razonamiento y otras tareas cognitivas. Se diferencia de la memoria a corto plazo en que no es simplemente un almacén pasivo, sino

que la información se procesa y manipula activamente. “Se considera que la Memoria de trabajo es el mecanismo responsable del almacenamiento y procesamiento temporal de la información (Flanagan y Kaufman, 2012, p. 5 del Apéndice A, como se citó en Richardson, 1996). Además, Flanagan y Kaufman (2012, p. 131) indican que el Índice de Memoria de Trabajo (IMT), es una medida de memoria a corto plazo. Según Fernández-Bravo (2010, p. 5) el cerebro humano recibe unos 400 000 millones de bits de información por segundo, pero solo somos conscientes de dos mil. De esa información registrada conscientemente, la memoria guarda aproximadamente un 10%. En el mejor de los casos de extrema atención, cuando nos dedicamos a exponer una lección la memoria a corto plazo retiene el 10% de la información registrada por el cerebro consciente.

Por su parte, Esquivel-Gómez et al (2020, p. 126) indica que el modelo de componentes múltiples de Baddeley y Hitch de 1974, revisado por Baddeley (2012, p. 6, 2012, p. 12) ha sido especialmente útil para su análisis. Este modelo propone que la memoria operativa está conformada por un componente ejecutivo central, que se divide en dos subsistemas: el bucle fonológico y la agenda visoespacial y, el búfer episódico. La central ejecutiva es una instancia de control de la atención para eventos relacionados con contenidos dentro la memoria operativa, así como para los que se encuentran fuera de ella (Esquivel-Gómez et al. 2020, como se citó en Jaroslawska, Gathercole, Logie y Holmes, 2016, p. 2). El bucle fonológico es el depósito temporal y el repaso de estímulos verbales, que maneja a su vez, dos subsistemas, un almacén de síntesis articulatoria y uno fonológico (Esquivel-Gómez et al. 2020, como se citó en Flores y Ostrosky-Shejet, 2012, p. 9). La agenda viso-espacial, mantiene temporalmente información visual y espacial; la cual es usada para planear movimientos y está asociada a la aptitud espacial y tareas vinculadas (Esquivel-Gómez et al. 2020, como se citó en Etchepareborda y Abad-Mas, 2005, p. 80). En última instancia, si el cerebro consciente es estimulado adecuadamente, registra mucha más información, se mejora la

memoria de trabajo y se retiene durante más tiempo (Fernández-Bravo, 2010, p. 5).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el estado de Querétaro, la investigación específica sobre la relación entre la memoria a corto plazo y el aprendizaje matemático de aritmética en estudiantes de secundaria es escasa, lo que refleja una laguna significativa en el ámbito local. No obstante, algunos estudios y programas educativos en la región proporcionan información indirecta que puede contextualizarse. Por ejemplo, se aplicaron las pruebas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) del año 2017, a 14 324 alumnos que culminaban su tercer grado de educación secundaria, pertenecientes a 349 escuelas del estado de Querétaro, durante los días 14 y 15 de junio de 2017 (LJA.MX, 2017, párr. 1). Los resultados fueron publicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el documento “PLANEA Resultados 2017. Tercero de secundaria. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Entidad: Querétaro”. Cabe señalar que en el área de las matemáticas, la prueba PLANEA 2017, evalúa tópicos que abarcan temas como el sentido numérico y pensamiento algebraico, la forma, espacio y medida y el manejo de la información. Esta evaluación organiza sus resultados de logro educativo en cuatro niveles de desempeño: Nivel I (Nivel insuficiente o en inicio, donde los estudiantes muestran un dominio básico o nulo de los aprendizajes esperados, lo cual dificultará el aprendizaje futuro), Nivel II (Nivel suficiente o en proceso, donde los estudiantes demuestran un dominio parcial o en desarrollo de los conocimientos y habilidades), Nivel III (Nivel satisfactorio o esperado, donde los estudiantes cumplen con las expectativas y demuestran un dominio adecuado de los aprendizajes) y Nivel IV (Nivel destacado o avanzado, donde los estudiantes demuestran aprendizajes que van más allá de lo esperado y un dominio sobresaliente de las competencias evaluada). El rendimiento en matemáticas mostro los siguientes resultados: en el Nivel I (56.10%), en el Nivel II (26.20%), en el Nivel III (10.40%) y en el Nivel IV

(7.30%) (INEE, 2019, p. 47). De manera general, los datos indican un bajo desempeño de los aprendizajes esperados. Es importante notar que los puntajes de pruebas estandarizadas como PLANEA, si bien evalúan el logro académico general en matemáticas, requieren que los estudiantes utilicen funciones cognitivas de memoria de trabajo (una función ejecutiva que incluye la memoria a corto plazo) para retener y manipular información durante la resolución de problemas.

Por consiguiente, evaluaciones diagnósticas previas de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), de la evaluación diagnóstica del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y de la evaluación diagnóstica OCHS (Tercero de Secundaria, Plan 2017, Ciclo 2021-2022) a alumnos del tercer grado grupo "C" de la Escuela Telesecundaria Rafael Ayala Echavarri, en San Juan del Río, Querétaro, del ciclo escolar 2024-2025, muestra un presunto déficit en el rendimiento del aprendizaje matemático de aritmética sobre la memoria a corto plazo en los estudiantes. Esta brecha motivó el presente estudio, cuyo objetivo general es: analizar el aprendizaje matemático de aritmética que se logra como resultado de la memoria a corto plazo mediante el desempeño en la prueba estandarizada "Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV" (WISC-IV) en los estudiantes del tercer grado, grupo "C" de la Escuela Telesecundaria Rafael Ayala Echavarri, en San Juan del Río, Querétaro, en el ciclo escolar 2024-2025. Se formuló la hipótesis de investigación [Hi]: El aprendizaje matemático de aritmética que se logra como resultado de la memoria a corto plazo mediante el desempeño en la prueba estandarizada "Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV" (WISC-IV) en los estudiantes del tercer grado, grupo "C" de la Escuela Telesecundaria Rafael Ayala Echavarri, en San Juan del Río, Querétaro, en el ciclo escolar 2024-2025, se encuentra en el rango promedio para la población de su edad, de acuerdo a la categoría descriptiva del sistema descriptivo normativo y alternativo para el WISC-IV, obtenido de la puntuación

compuesta y estándar del Índice de Memoria de Trabajo (IMT).

Esta investigación justifica su relevancia en el campo de la educación y la psicología cognitiva, ya que la memoria a corto plazo desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades matemáticas; debido a la necesidad de que los estudiantes la apliquen correctamente en la resolución de los problemas cotidianos en que se enfrentan. Para Crone & Dahl (2012, p. 636), un amplio desarrollo cerebral estructural y funcional continúa durante la adolescencia. La importancia de los cambios en el procesamiento social y afectivo, que comienzan alrededor del inicio de la pubertad, pueden conferir algunas ventajas adaptativas, como una mayor flexibilidad para ajustar las motivaciones intrínsecas y las prioridades de objetivos en los contextos sociales cambiantes de la adolescencia. Ante este hecho, estudiar la relación entre el aprendizaje matemático de la aritmética y memoria a corto plazo en esta etapa permite comprender cómo se consolidan los mecanismos neurales que sustentarán el razonamiento matemático adulto.

Por lo tanto, comprender cómo el aprendizaje matemático de aritmética afecta la memoria a corto plazo en estudiantes de secundaria puede proporcionar información valiosa para mejorar las estrategias o programas educativos de enseñanza y aprendizaje en matemáticas y de esta manera beneficiar a la población escolar objeto de la investigación. Se advierte, que esta investigación no tiene la pretensión de generalizar los resultados en el contexto regional y nacional.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo bajo el paradigma positivista, con alcance descriptivo y correlacional, y diseño transeccional.

En cuanto a la población objetivo, se trata de estudiantes de tercer grado de la Escuela Telesecundaria Rafael Ayala Echavarri de San Juan del Río, Querétaro. Se seleccionó una

muestra de conveniencia de 24 participantes (8 mujeres, 16 hombres), con edades entre 14 años 2 meses y 16 años 9 meses.

A saber, las variables se operacionalizan planteando como variable independiente o de estudio la “memoria a corto plazo”, que analiza cómo esta, afecta el aprendizaje matemático de aritmética de los estudiantes y como variable dependiente o lo que mide el “aprendizaje matemático de aritmética” afectada o influenciada la memoria a corto plazo.

Así pues, el instrumento utilizado son las subpruebas de Retención de Dígitos (RD) y Aritmética (AR) de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV (Test WISC-IV), creada por David Wechsler (Manual técnico del WISC-IV, Wechsler, 2007, p. 7 & Manual de aplicación del WISC-IV, Wechsler, 2007, p. 26), estandarizada para población mexicana, con confiabilidad general superior a 0.90 y validez confirmada. Particularmente las subpruebas RD y AR cuentan con coeficientes de confiabilidad de 0.87 y 0.88 respectivamente (Flanagan y Kaufman, 2012, p. 186). Se utilizan puntuaciones escalares y compuestas, evaluadas mediante el sistema descriptivo normativo y alternativo del desempeño para el WISC-IV (Flanagan y Kaufman, 2012, p. 118 y 119).

Hay que hacer notar que la recolección de datos involucra aplicaciones individuales de las subpruebas en un espacio controlado del 24 de febrero al 3 de marzo de 2025, con sesiones audio-grabadas y consentimiento informado de tutores.

Para el análisis, se verifica la normalidad de los datos mediante pruebas de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov ($p > 0.05$ en ambos casos, confirmando distribución normal). Se emplea análisis paramétrico con correlación de Pearson.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para evaluar los resultados obtenidos del desempeño del Índice de Memoria de Trabajo [IMT], se tomó como valor de referencia el

sistema descriptivo normativo y alternativo del desempeño para el WISC-IV de Flanagan y Kaufman (2012, p. 118 y 119).

En ese sentido, los resultados generales del desempeño grupal obtenidos fueron los siguientes: 3 examinados estuvieron Debajo del Promedio, 18 examinados estuvieron en el Rango Promedio, 2 examinados estuvieron Arriba del Promedio y un examinado en el Extremo Superior, que indican un equilibrio en el Rango Promedio.

Se observa que la media aritmética de la suma de las puntuaciones escalares de todos los participantes fue de 20.21, la mediana fue de 20.50 y la moda de 24 (con una desviación estándar de 5.20). En la tabla de estandarización los 20.21 puntos de promedio, equivalen a 99 puntos de puntuación compuesta, que implica que el desempeño según la categoría descriptiva es Rango Promedio, de acuerdo al sistema descriptivo normativo y alternativo para el WISC-IV. Esto implica que el grupo compuesto por los 24 examinados evaluados están en el 68% de la población de su edad; es decir, el rendimiento obtenido corresponde a su edad, lo que sugiere un buen desempeño en el aprendizaje matemático de aritmética asociado a una buena capacidad de memoria a corto plazo.

Con respecto, al Coeficiente de Correlación de Pearson entre los valores de la Subprueba de Retención de Dígitos [RD] y la Subprueba de Aritmética [AR] de los 24 examinados, es $r=0.22$ ($p=0.3082$; $p>0.05$), que indica una correlación positiva y débil (no significativa); sugiere que a nivel grupal hay una diferencia relevante entre el desempeño de la memoria a corto plazo (retención de dígitos simples y complejos) y la memoria a largo plazo (resolución de ejercicios aritméticos en un período de tiempo determinado).

En cuanto, a los valores de la diferencia de la puntuación obtenida de la Retención de Dígitos en Orden Directo [RDD] y de la Retención de Dígitos en Orden Inverso [RDI], estos oscilaran entre -2 y 8. De los 24 examinados, 12 examinados obtuvieron una diferencia significativa mayor al valor crítico de

referencia de 3.62, mientras que 12 examinados no obtuvieron una diferencia significativa. Ahora bien, el promedio de la diferencia de los 24 examinados es de 2.46 puntos (con una desviación estándar de 3.23), que se sitúa por debajo del valor crítico de 3.62 tomado del valor de referencia del WISC-IV, que sugiere que a nivel grupal no hay una diferencia relevante del desempeño diferencial entre una tarea relativamente simple y en una más compleja de memoria a corto plazo.

Ahora bien, el Coeficiente de Correlación de Pearson entre los valores de RDD y RDI de los 24 examinados es $r=0.48$ ($p=0.0189$; $p<0.05$), que indica una correlación positiva y moderada (significativa); sugiere que a nivel grupal no hay una diferencia relevante del desempeño diferencial entre una tarea relativamente simple y en una más compleja de memoria a corto plazo.

Por su parte, los valores de la diferencia de la puntuación obtenida de la Secuencia más Larga de Retención de Dígitos en Orden Directo [RDDL] y de la Secuencia más Larga de Retención de Dígitos en Orden Inverso [RDIL] oscilan entre -3 y 3. El promedio de la diferencia de los 24 examinados es de 1.58 puntos (con una desviación estándar de 1.44); no se dispone de un valor de referencia del WISC-IV para realizar una comparación que permita determinar el nivel del desempeño diferencial del grupo.

Ahora bien, el Coeficiente de Correlación de Pearson entre los valores de RDDL y RDIL de los 24 examinados es $r=0.44$ ($p=0.0325$; $p<0.05$), que indica una correlación positiva y moderada (significativa); sugiere que a nivel grupal no hay una diferencia relevante del desempeño diferencial entre una tarea relativamente simple y en una más compleja de memoria a corto plazo.

CONCLUSIONES

Se concluye primeramente indicando que se acepta la hipótesis de investigación [Hi-1], en virtud de que el aprendizaje matemático de aritmética que se logra como resultado de la

memoria a corto plazo mediante el desempeño en la prueba estandarizada "Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV" (WISC-IV) en los estudiantes del tercer grado, grupo "C" de la Escuela Telesecundaria Rafael Ayala Echavarri, en San Juan del Río, Querétaro, en el ciclo escolar 2024-2025, se encuentra en el rango promedio para la población de su edad, de acuerdo a la categoría descriptiva del sistema descriptivo normativo y alternativo para el WISC-IV, obtenido de la puntuación compuesta y estándar del Índice de Memoria de Trabajo (IMT). Los resultados obtenidos muestran una media aritmética en la suma de las puntuaciones escalares en los 24 participantes de 20.21 (con una desviación estándar de 5.20), que equivale a una puntuación compuesta de 99 puntos en el IMT y que de acuerdo al sistema descriptivo normativo y alternativo para el WISC-IV, se sitúa dentro del Rango Promedio de desempeño correspondiente de la población de su edad, específicamente el 75% (18 de los 24 estudiantes evaluados).

En cuanto al objetivo general de la investigación, mencionar que este se cumplió al reportarse el análisis el aprendizaje matemático de aritmética que se logra como resultado de la memoria a corto plazo mediante el desempeño en la prueba estandarizada "Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV" (WISC-IV) en los estudiantes del tercer grado, grupo "C" de la Escuela Telesecundaria Rafael Ayala Echavarri, en San Juan del Río, Querétaro, en el ciclo escolar 2024-2025.

Ahora bien, se reconoce que las subpruebas de Aritmética (AR) y Retención de Dígitos (RD) en Orden Directo e Inverso son parte de una medida específica de ciertas habilidades aritméticas (cálculo mental bajo presión de tiempo) y que el "desempeño de la aritmética" en un contexto educativo es un constructo más amplio que podría incluir calificaciones escolares, resolución de problemas más complejos, etc. Por lo que es importante precisar que el "aprendizaje" medido se refiere a habilidades aritméticas específicas evaluadas por el WISC-IV, y no

necesariamente al aprendizaje integral de la aritmética en el ámbito escolar.

En relación a las limitaciones del estudio, podemos mencionar en primer lugar, la utilización de un método no probabilístico, mediante un muestreo intencional o de conveniencia, realizado con una población y contexto específico, que acota la generalización de los hallazgos. Y, en segundo lugar, la influencia de factores externos como el ruido del ambiente escolar.

Finalmente, los resultados de esta investigación podrían ser útiles para los docentes, psicólogos educativos y diseñadores de programas educativos que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, promover un mejor desarrollo cognitivo y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes particularmente de la población estudiada.

REFERENCIAS

- Aunio, P., & Räsänen, P. (2016). Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years –a working model for educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 684–704.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996424>
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636-650.
<https://doi.org/10.1038/nrn3313>
- DataScientest. (2024). Aritmética: todo sobre el invisible fundamento de la Ciencia de Datos.
<https://datascientest.com/es/todo-sobre-aritmetica>
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*. Oxford University Press.
- Etchepareborda, M.C. y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje, *Revista de Neurología*, 40(1), 79-83.
- Esquivel-Gámez, I. et al. (2020). Memoria operativa, ansiedad matemática y habilidad aritmética en docentes de educación básica en formación. *Educación Matemática*, 32(2), 122-150.
<https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol32/2/05REM32-2.pdf>
- Fernández-Bravo, J. A. (2010). Neurociencias y Enseñanza de la Matemática. Prólogo de algunos retos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-12.
<https://rieoei.org/historico/expe/3128FdezBravo.pdf>
- Flanagan, D. & Kaufman, A. (2012). *Claves para la Evaluación con WISC-IV*. Editorial El Manual Moderno.
- INEE (2019). Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. México: autor.
- INEE (2019). PLANEA Resultados 2017. Tercero de secundaria. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Entidad: Querétaro.
- Jaroslawska, A., Gathercole, S., Logie, M., & Holmes, J. (2016). Following instructions in a virtual school: Does working memory play a role? *Memory and cognition*, 40, 580-589.
<https://doi.org/10.3758/s13421-015-0579-2>

LJA.MX. (2017). Más de 14 mil alumnos de secundaria realizarán la evaluación Planea.

<https://www.lja.mx/2017/06/14-mil-alumnos-secundaria-realizaran-la-evaluacion-planea/>

Tirapu-Ustárriz, J. & Muñoz-Céspedes, J. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. REV NEUROL, 41(8), 475-484.

https://www.uma.es/media/files/Memoria_y_funciones_ejecutivas.pdf

Wechsler, D. (2007). Manual de aplicación, WISC-IV, Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV. Editorial El Manual Moderno.

Wechsler, D. (2007). Manual técnico, WISC-IV, Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV. Editorial El Manual Moderno.

Zamora Lugo, S., López Sánchez, J. D., Granados Ramos, D. E., & Romero Esquiliano, G. (2018). F109. An event-related brain potential study of the arithmetic skills in college students. Clinical Neurophysiology, 129, e107.

<https://doi.org/10.1016/j.clinph.2018.04.272>



**Imagen tomada de:
DG Leticia Rangel (2026).**

Recibido: 3 de Marzo de 2026
Aceptado: 14 de Marzo de 2026

LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE NÚMEROS EN EL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO: CONTEXTO HISTÓRICO, JUSTIFICACIÓN, PROBLEMÁTICA Y OPORTUNIDADES

Lidio Alberto Ramón Díaz

Universidad de las Américas y el Caribe

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20670195>

Ramón Díaz, L. A. (2026). LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE NÚMEROS EN EL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO: CONTEXTO HISTÓRICO, JUSTIFICACIÓN, PROBLEMÁTICA Y OPORTUNIDADES. EURITMIA, 16, 22-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20670195>

LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE NÚMEROS EN EL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO: CONTEXTO HISTÓRICO, JUSTIFICACIÓN, PROBLEMÁTICA Y OPORTUNIDADES

Lidio Alberto Ramón Díaz¹

¹Lidio Alberto Ramón Díaz. Doctorante en Enseñanza de las Matemáticas de la Universidad de las Américas y el Caribe. Correo electrónico: lramon@unac.edu.mx.

RESUMEN

Este artículo examina la enseñanza de la Teoría de Números en la educación básica, abordando su evolución histórica desde las civilizaciones antiguas hasta sus aplicaciones contemporáneas en criptografía y tecnología. Se analiza cómo esta disciplina, centrada en el estudio de las propiedades de los números naturales y enteros, fundamenta el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad de resolución de problemas en el estudiantado. No obstante, la investigación identifica desafíos críticos, tales como las dificultades de aprendizaje de origen neurobiológico, los obstáculos epistemológicos en la transición hacia la abstracción y la necesidad de actualización en la formación docente. Asimismo, se exploran oportunidades pedagógicas mediante la integración de metodologías interdisciplinarias y el uso de recursos tecnológicos para vincular el contenido matemático con la realidad cotidiana. El estudio propone una transición desde modelos memorísticos hacia enfoques flexibles e inclusivos que reconozcan a la Teoría de Números como una herramienta esencial para el desarrollo intelectual y como una inversión estratégica para preparar a los estudiantes ante los retos actuales.

Palabras clave: Teoría de Números; Educación básica; Contexto histórico; Justificación; Problemática; Oportunidades.

TEACHING NUMBER THEORY AT THE BASIC EDUCATION LEVEL: HISTORICAL CONTEXT, JUSTIFICATION, PROBLEMS AND OPPORTUNITIES

ABSTRACT

This article examines the teaching of Number Theory in basic education, addressing its historical evolution from ancient civilizations to its contemporary applications in cryptography and technology. It analyzes how this discipline, focused on the study of the properties of natural and integer numbers, underpins the development of logical thinking and problem-solving skills in students. However, the research identifies critical challenges, such as learning difficulties of neurobiological origin, epistemological obstacles in the transition to abstraction, and the need for updated teacher training. Furthermore, it explores pedagogical opportunities through the integration of interdisciplinary methodologies and the use of technological resources to connect mathematical content with everyday life. The study proposes a transition from rote learning models to flexible and inclusive approaches that recognize Number Theory as an essential tool for intellectual development and as a strategic investment to prepare students for current challenges.

Keywords: *Number theory; Basic education; Historical context; Justification; Problems; Opportunities.*

INTRODUCCIÓN

La Teoría de Números es una rama de las matemáticas que trata de las propiedades de la totalidad de los números, llamados números naturales o enteros positivos (Apóstol, 1980, p. 1) se centra pues en el estudio de las propiedades y relaciones de los números naturales o enteros positivos. Así mismo, Varona (2019, p. 16) menciona que “el primer objeto de interés de la teoría de números es el estudio de los números naturales (que consideramos sin el 0) $N=\{1,2,3,4,5,6,7,8,\dots\}$, y de los enteros $Z=\{\dots,-4,-3,-2,-1,0,1,2,3,4,\dots\}$ ”. Por su parte, Aguilar & Pineda (2014, p. 1) indican que “una de las estructuras aritméticas más importantes en toda la matemática es el anillo de los enteros Z ”. Además, en la teoría de números “sin duda, su concepto fundamental es el de número primo” (Varona, 2019, p. 3).

Hay que hacer notar que la aritmética o aritmética superior como se le conocía antiguamente a la Teoría de Números, era el paradigma de la belleza y de la matemática. Aunque es posible distinguir acontecimientos aislados que ilustran la aplicabilidad a la Teoría de Números, es justo reconocer que la importancia de esta disciplina como una herramienta para las ciencias se inicia a mediados del siglo XX y que los avances informáticos y tecnológicos son un catalizador determinante para esta transformación (Gutiérrez, 2018, p. 57 y 58).

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA TEORÍA DE NÚMEROS

Con relación a los antecedentes históricos de la Teoría de Números, Gutiérrez (2018, p. 58) indica que “como toda actividad humana antigua, resulta imposible establecer con certeza los orígenes de la Teoría de Números. Las fuentes históricas solo nos permiten formular algunas conjeturas que no necesariamente cuentan con una amplia aceptación”.

Según Galan (2012, p. 5) “las matemáticas son tan antiguas como el propio conocimiento humano. Se puede apreciar en los diseños prehistóricos de utensilios de cerámica, pinturas en los que se aprecia la utilización de geometría”. De acuerdo con Velazco, et al. (2024, p. 14) el conocido hueso de Lebombo muestra “29 muescas grabadas en un hueso de pata de babuino datan de 37,000 años” (Velazco, et al., 2024, p. 25, como se citó en Stewart, 2009, p. 14) encontrado en una cueva entre Suazilandia y Sudáfrica; en la antigua Checoslovaquia un hueso de lobo “tiene 57 marcas dispuestas en once grupos de cinco con dos sueltas tiene unos 30,000 años; El hueso de Ishango tiene 25,000 (otras estimaciones la ubican entre 6,000 a 9,000 años)” (Velazco, et al., 2024, p. 25, como se citó en Stewart, 2009, p. 14), encontrado en Zaire.

Por su parte, Apostol (1980, p. 1) añade que “los enteros positivos constituyen, sin duda alguna, la primera creación matemática del hombre [...] la historia nos dice que ya en los años 5700 a.C. los antiguos sumerios disponían de un calendario, luego debían haber desarrollado ya alguna forma de aritmética. En los años 2500 a.C. los sumerios desarrollaron un sistema de numeración utilizando 60 como base”. A su vez, Velazco, et al. (2024, p. 27) añade que “la escritura nació en sumeria hacia 3,300 años a.C., en Mesopotamia, el país entre ríos [...]. El establecimiento de una contabilidad, que se hizo cada vez más compleja, requirió un registro escrito de las cuentas, así nacería la representación escrita de las cuentas. Así nacería la representación escrita de los números. El primer sistema de numeración escrito es el sumerio (Velazco, et al., 2024, p. 27, como se citó en Guedj, 2011, p. 33-34).

Prospectivamente el sistema de numeración sumerio paso a los babilonios “que desarrollaron una gran habilidad calculadora. Se han encontrado tablillas de arcilla babilónicas que contienen tablas matemáticas elaboradas, y que datan en 2000 a.C.”

(Apostol, 1980, p. 1). Así pues “la tablilla Plimpton 322, atribuida a la civilización babilónica, fue hallada en el desierto de Irak y se supone que fue escrita alrededor del año 1800 a.C. (Gutiérrez, 2018, p. 58, como se citó en Mansfield & Wildberger, 2017, Robson, 2002). La tablilla contiene un arreglo rectangular de quince filas y cuatro columnas [...]. Se desconoce el método empleado para la generación de estas ternas, pero dada la cantidad y la magnitud de los valores es asumible el uso de un procedimiento que implica el conocimiento de relaciones numéricas más allá de las operaciones aritméticas básicas” (Gutiérrez, 2018, p. 58).

Ahora bien, “la primera orientación científica al estudio de los enteros, es decir, el origen de la Teoría de Números se atribuye generalmente a los griegos” (Apostol, 1980, p. 1). En efecto “los griegos dieron un paso al mundo actual. Fue la primera civilización en la que se estructuraron las matemáticas a partir de definiciones, axiomas y demostraciones. Se cree que esta revolución conceptual empezó en el siglo VI a.C. con Tales de Mileto (630 -545 a.C.) y Pitágoras de Samos (580 – 495 a.C.)” (Galan, 2012, p. 10 y 11).

Asimismo cabe destacar que durante el período helenístico, matemáticos como Euclides y Eratóstenes realizaron importantes contribuciones a la teoría de números. Los “Elementos” de Euclides, un exhaustivo tratado matemático escrito alrededor del año 300 a.C., incluyeron un desarrollo sistemático de la Teoría de Números e introdujeron el concepto de números primos. La obra de Euclides sentó las bases para el estudio de la divisibilidad, la factorización prima y el teorema fundamental de la aritmética (Sukru, 2023, párr. 4).

Cabe decir que “después de Euclides 300 a.C., no se efectuaron avances significativos en Teoría de Números hasta aproximadamente 250 d.C. en otro matemático griego, Diofanto de Alejandría” (Apostol, 1980, p. 5). Como afirma Gutiérrez (2018, p. 59) “después de Diofanto, la Teoría de Números no registra grandes avances. Aportes de las civilizaciones orientales resultan los más notables. Tal vez, lo más

importante en un tratado matemático del siglo III titulado Sun Zi Suan Jing” (Gutiérrez, 2018, p. 59, como se citó en Ing, 2002). Además “existe evidencia de que el tema empezaba a florecer en el Lejano Oriente -especialmente en la India- en el periodo entre 500 d.C. y 1200 d.C.” (Apostol, 1980, p. 5). Debe señalarse que “al ser una cultura muy religiosa, utilizaban las matemáticas frecuentemente con el fin de conseguir crear unos monumentos arquitectónicos de gran importancia y la realización de templos para adorar a sus dioses [...]. Hay cuatro matemáticos indios que destacaron sobre el resto en aquel momento: Aryabhata (446-550 d.C.), Brahmagupta (598-660 d.C.), Mahavira (s. IX) y Bhaskara Akaria (s. XII)” (Galan, 2012, p. 13).

Por otra parte “en la Edad de Oro islámica, que abarcó desde el siglo VIII hasta el XIV, los matemáticos árabes realizaron notables avances en la Teoría de Números. Eruditos como Al-Khwarizmi, Al-Kindi y Al-Farabi se basaron en las obras de matemáticos anteriores y ampliaron la comprensión de las técnicas algebraicas. Desarrollaron métodos para resolver ecuaciones cuadráticas, estudiaron patrones numéricos y exploraron las reglas de divisibilidad” (Sukru, 2023, párr. 5). Así pues, “los árabes introducen por fin los números tal y como los conocemos ahora según la posición” (Galan, 2012, p. 15).

Debe señalarse que “durante el Renacimiento, la teoría de números continuó evolucionando, con notables contribuciones de los matemáticos europeos. El matemático italiano Fibonacci introdujo el sistema de numeración indoarábigo en Europa, revolucionando la notación matemática y los cálculos aritméticos. Su famosa secuencia de Fibonacci, donde cada término es la suma de los dos anteriores (0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, ...), ha encontrado aplicaciones en diversos campos, como la biología, la informática y las finanzas” (Sukru, 2023, párr. 6). Al respecto Gutiérrez (2018, p. 59) menciona que “a finales del siglo XII, Leonardo de Pisa, mejor conocido como Fibonacci, se convierte en el pionero de la transferencia de conocimientos e ideas de

Oriente a Occidente y además revive el interés en la Teoría de Números”.

Posteriormente “en el siglo diecisiete el tema renació en la Europa Oeste, en gran manera gracias a los esfuerzos de un matemático francés, Pierre de Fermat (1601-1665), que se conoce generalmente como el padre de la Teoría moderna de números. [...] Fue el primero en descubrir propiedades realmente profundas de los enteros” (Apóstol, 1980, p. 6). Al respecto Sukru (2023, párr. 7) señala que en los siglos XVII y XVIII, la teoría de números experimentó un renacimiento con las obras de Pierre de Fermat y Leonhard Euler. El Último Teorema de Fermat, uno de los problemas más famosos de la teoría de números, permaneció sin resolver durante más de 350 años hasta que Andrew Wiles lo demostró en 1994. Euler, conocido como el “Maestro de la Teoría de Números”, realizó importantes contribuciones al campo, incluyendo el estudio de los números primos, las particiones y la aritmética modular.

Como sostiene Gutiérrez (2018, p. 59) “a pesar de la importancia de los resultados de Fermat, la Teoría de Números no atrajo la atención de los matemáticos. Esta apatía se extendió por casi un siglo y terminó con los aportes de Euler quien, motivado por Goldbach, se interesó intensamente en los trabajos de Fermat (Gutiérrez, 2018, p. 59 como se citó en Varadajan, 2006). La profundidad y belleza de los resultados teórico-numéricos de Euler captaron la atención destacados matemáticos como Lagrange, Legendre y Gauss” (Gutiérrez, 2018, p. 59). Asimismo, Apostol (1980, p. 6) resalta que “poco tiempo después de Fermat, los nombres de Euler (1707-1783), Lagrange (1763-1813), Legendre (1752-1833), Gauss (1777-1855) y Dirichlet (1805-1859) resultaron prominentes en el posterior desarrollo de la teoría. El primer libro de Teoría de Números fue publicado por Legendre en 1798. Tres años más tarde Gauss publicó “Disquisitiones Arithmeticae”, un libro que transforma la materia en una ciencia sistemática y bella. Sin embargo utilizaba gran cantidad de contribuciones de otras ramas de la matemática, así como de otras ciencias. El

mismo Gauss consideraba este libro sobre Teoría de Números su mejor obra”.

Sucede pues, que “los siglos XIX y XX marcaron un período de gran progreso en la teoría de números, con matemáticos como Carl Friedrich Gauss, Evariste Galois y Bernhard Riemann realizando descubrimientos revolucionarios. Gauss, a menudo considerado el príncipe de los matemáticos, realizó contribuciones significativas a la teoría de números, incluyendo el estudio de las formas cuadráticas, la congruencia y la ley de reciprocidad cuadrática. Galois revolucionó la teoría algebraica, desarrollando el concepto de grupos y sentando las bases para la teoría algebraica de números moderna. El trabajo pionero de Riemann sobre la función zeta de Riemann y la conexión entre los números primos y el análisis complejo abrió nuevas perspectivas en la teoría de números” (Sukru 2023, párr. 8)

Se puede señalar que “el siglo XX es una época de oro para la Teoría de Números, para muchos resultados fundamentales se obtuvieron grandes avances e incluso demostraciones definitivas. Hilbert demuestra la conjetura de Waring, Vinogradov prueba que todo número impar suficientemente grande es suma de dos primos o suma de un número primo y un semiprimo (producto de dos primos), dos resultados estrechamente relacionados con las Conjeturas de Goldbach. Wiles prueba parcialmente la Conjetura de Shimura-Taniyama y con esto el Último Teorema de Fermat. Para el logro de estos y otros avances fue necesario el desarrollo de nuevos enfoques y nuevas teorías, así la Teoría de Números se ramifica, profundiza sus conexiones con otras disciplinas y se consolida como un área de intensa actividad investigativa” (Gutiérrez, 2018, p. 59 y 60).

Ahora bien “históricamente, el desarrollo de las matemáticas se ha movido por una doble vertiente: la vertiente utilitaria, respondiendo a la necesidad de resolver problemas reales y prácticos, y la vertiente más teórica que prioriza el conocimiento profundo de las situaciones, el placer de la comprensión de los

conceptos y estructuras, aunque se alejen de las necesidades prácticas. Es verdad que gran parte de los temas de los que se ocupa la Teoría de Números no parecen muy aplicables de manera inmediata. Por ejemplo, Hardy -uno de los más famosos matemáticos de la primera mitad del siglo XX- estaba orgulloso de que la teoría de números sólo fuera útil como entretenimiento mental; su estudio proporcionaba placer en sí mismo, pero -según él- no iba a resultar nunca útil para ninguna otra cosa. [...] En 1978, años después de la muerte de Hardy, apareció una importante conexión entre la Teoría de Números y la criptografía. Utilizando bien conocidas propiedades de los números primos, Rivest, Shamir y Adleman inventaron (¿o descubrieron?) lo que ahora se conoce como criptosistema RSA, que suponía un gran avance sobre los sistemas criptográficos anteriormente conocidos” (Varona, 2019, p. 4).

Como señala Gutiérrez (2018, p. 60), durante los inicios del siglo XXI se producen resultados impactantes: Agrawal, Saxena, y Kayal presentan un algoritmo de primalidad incondicional, determinístico de tiempo polinomial, Preda Mihailescu prueba la conjetura de Catalan, Green y Tao demuestran que la sucesión de números primos contiene infinitas progresiones aritméticas de longitud arbitraria, Zhang demuestra que existe una constante H tal que existen infinitas parejas de números primos cuya diferencia es a los más H , el resultado más importante relacionado con la conjetura de los primos gemelos (Gutiérrez, 2018, p. 60, como se citó en Zhang, 2014) y en enero de 2014, Helfgott anuncia una prueba de la conjetura ternaria de Goldbach: “Todo número impar mayor que 5 es suma de tres números primos” (Gutiérrez, 2018, p. 60 como se citó en Helfgott, 2002).

A saber, en la era moderna, la teoría de números ha experimentado avances notables con la llegada de las computadoras y los métodos computacionales. Se han desarrollado algoritmos y técnicas para la comprobación de primalidad, la factorización de grandes números y aplicaciones criptográficas. El descubrimiento de nuevos

números primos, como los primos Mersenne y los primos gaps, sigue cautivando a matemáticos e investigadores (Sukru 2023, párr. 9).

JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y ARGUMENTOS A FAVOR DE LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE NÚMEROS EN EL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO

Aunque la Teoría de Números no es una asignatura oficial en los programas de estudio del nivel educativo básico, su contenido constituye la base de la enseñanza del área de las matemáticas en dicho nivel. La enseñanza de la Teoría de Números ocurre de manera progresiva a lo largo de los diversos niveles educativos, desde los fundamentos del sentido numérico y las nociones básicas de aritmética en el nivel educativo básico, hasta su estudio formal como disciplina matemática en el nivel superior o universitario en las carreras de matemáticas, física o ingeniería, en la que se profundiza como una disciplina rigurosa.

De esta manera la enseñanza de la Teoría de Números en la educación básica se justifica como un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual, al proporcionar elementos que van más allá del simple cálculo aritmético. “De ahí que, desarrollar las operaciones lógicas del pensamiento matemático es indispensable durante la primera infancia, puesto que es el rango de edades donde el niño tiene mayor facilidad y capacidad de adquirir conocimientos que serán base para posteriores aprendizajes” (Altúzar, 2024, p. 113, como se citó en Rodríguez Hernández, et al., 2022).

En consecuencia, señalaremos tres argumentos a favor de la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico:

1. En primer lugar, un argumento a favor de la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico tiene que ver con el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto. Como indica Fischer & Shaki (2018, p. 1) “a diferencia de las palabras, los conceptos de

números naturales (1, 2, etc.) permiten un mejor control del estímulo para los efectos de la longitud y la frecuencia en el comportamiento, tienen denotaciones más claras y (normalmente) carecen de connotaciones, y presentan un historial de adquisición bastante homogéneo y manejable. Además, su manipulación implica relaciones semánticas claras y diferencias cuantitativas conocidas, lo que permite un excelente control experimental sobre las relaciones entre ellos. Sin embargo, los números son crucialmente relevantes para una amplia gama de comportamientos cotidianos. [...] Los números son considerados conceptos abstractos no solo por lógicos y matemáticos interesados en fundamentos formales del pensamiento lógico (Fischer & Shaki 201, 8, p. 1, como se citó en Frege, 1884 & Russell, 1931) sino también por teóricos psicológicos, porque las experiencias específicas de cantidad varían arbitrariamente cuando enumeramos conjuntos de objetos". Además, como indica Mayor (2025, p. 216) "al trabajar con problemas matemáticos, se fomenta un razonamiento estructurado y abstracto. Así, las matemáticas, además de resolver situaciones inmediatas, también moldean nuestra capacidad para analizar y comprender a profundidad el entorno". Así pues, la comprensión de estructuras abstractas y la capacidad de razonar lógicamente son habilidades críticas que se desarrollan a través del estudio de la Teoría de Números.

2. En segundo lugar, otro argumento a favor de la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico es el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones derivadas del mismo. Como sostiene Torregrosa et al. (2020, p. 40) "uno de los retos más importantes al que nos enfrentamos durante la educación científica y matemática es la resolución de problemas". En ese sentido, Donoso et al. (2020, p. 2) señala que "la resolución de problemas matemáticos pone en juego no solo procesos cognitivos necesarios para la ejecución de tareas escolares, sino que expresa el capital mismo de las matemáticas. [...] Cuando hablamos de problemas matemáticos, no nos estamos refiriendo a la mera resolución de ejercicios, sino que nos referimos a aquellas

situaciones complejas que poseen un contexto verbal y semántico que requieren el uso de habilidades matemáticas para su ejecución". También agrega que "la resolución de problemas matemático es un proceso que requiere una serie de pasos que se acompañan con la complejidad progresiva de la ejecución por parte de quienes lo resuelven (Donoso et al., 2020, p. 3, como se citó en Callejo, 1996). Por su parte, Polya (Donoso et al., 2020, p. 3, como se citó en Polya, 1965) explicita estrategias esenciales para la resolución de un problema: comprender el problema, trazar un plan para resolverlo, poner en práctica el plan y comprobar los resultados" (Donoso et al., 2020, p. 3).

3. En tercer lugar, finalmente mencionamos otro argumento a favor de la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico, que consiste en despertar el interés en la relevancia que esta tiene en aplicaciones y desarrollo de tecnologías modernas. Hoy en día, la teoría de números se aplica en diversos campos, como la criptografía, la teoría de la codificación, la informática y la física. Desempeña un papel crucial en los sistemas de comunicación seguros, el cifrado de datos, los códigos de detección y corrección de errores, y el diseño de algoritmos eficientes (Sukru 2023, párr. 10). En efecto, Gutiérrez (2018, p. 60) hace saber que "podemos aceptar que el desarrollo de la criptografía de clave pública en los años setenta del siglo XX marca el inicio de la Teoría de Números como ciencia aplicada (Gutiérrez, 2018, p. 60 como se citó en Diffie & Hellman, 1976). Las transformaciones tecnológicas han afectado en gran medida las formas de comunicación humana y modificado nuestros modos de vida. Uno de los aspectos más importantes es este contexto es la protección de la información y datos, y la Teoría de Números ha sido aplicada en Criptografía y Teoría de Codificación, herramientas fundamentales para las comunicaciones modernas. [...] La Teoría de Números, de forma tal vez inesperada, ha sido relacionada con otras áreas de la Matemática y las ciencias y, ha encontrado aplicaciones en áreas como la Física (mecánica cuántica, estado de la materia, difracción), Biología (morfología de plantas y animales, procesos evolutivos),

Química (electronegatividad, estructura atómica, iteración covalente, quiralidad molecular), Comunicación (codificación, criptografía), Acústica (arquitectura acústica y diseño de sonares y sintetizadores de voz), Música (variaciones rítmicas y sistemas de afinación), Diseño gráfico (imágenes computarizadas) (Gutiérrez, 2018, p. 60 como se citó en Schroeder, 2009).

PROBLEMÁTICA, RETOS Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE NÚMEROS EN EL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO

La enseñanza de la Teoría de Números en educación básica enfrenta retos significativos, centrados en las dificultades de aprendizaje en matemática (DAM) y factores neurobiológicos, en obstáculos epistemológicos, en el contexto educativo y en factores psico-socio-educativos.

1. Dificultades de aprendizaje en matemática (DAM) y factores neurobiológicos

Estas dificultades son trastornos específicos del aprendizaje o neurobiológicos que afectan la comprensión del sentido numérico, la memorización de operaciones aritméticas básicas y el razonamiento numérico. Tal es el caso de la discalculia, como indica Aguilar et al. (2015, p. 15) “developmental dyscalculia” (DD) refiriéndose a una discapacidad específica de aprendizaje que afecta a la adquisición de las habilidades aritméticas (Aguilar et al., 2015, p. 15, como se citó en Kaufmann et al., 2013; Shalev y Gross-Tsur, 1993; 2001; Temple, 1997). Así pues, otros conceptos como “number facts disorder” (NF) se utilizan para definir una dificultad del desarrollo relacionada con la competencia aritmética, que afecta al almacenamiento o la recuperación de hechos aritméticos (Aguilar et al., 2015, p. 15, como se citó en Temple y Sherwood, 2002). Empero, hay que hacer una distinción entre “Discalculia del Desarrollo” (DD) y “Dificultades en el Aprendizaje Matemático” (DAM). Por un lado, el término “Discalculia del Desarrollo” (DD) se utiliza para denominar al déficit en las habilidades numéricas básicas, como el procesamiento de

la cantidad. Sin embargo, “Dificultades en el Aprendizaje Matemático” (DAM) se refiere a las dificultades en aritmética que surgen de un déficit en determinadas capacidades cognitivas generales, como la atención, la memoria de trabajo y el procesamiento viso-espacial (Aguilar et al., 2015, p. 15, como se citó en Rubinsten y Henik, 2009).

Por otra parte, Moreno (2011, p. 5) indica “el término “dificultades en el aprendizaje de la matemática”, DAM, es un término reciente y relativamente moderno en el que destacan connotaciones de tipo pedagógico en un intento de alejarlo de su referente con matices neurológicos”. Admite que “estas dificultades se conectan y refuerzan en redes complejas que se concretan en la práctica en forma de obstáculos y se manifiestan en los alumnos en forma de errores”. Añade las perspectivas de un enfoque cognitivo, como son la perspectiva neurológica, la perspectiva del desarrollo, la perspectiva educativa, y la perspectiva del procesamiento de la información (Moreno, 2011, p. 5, como se citó en Miranda, 1998) y también una multiplicidad de factores entrelazados como son las dificultades relacionadas con los procesos del desarrollo cognitivo y la estructuración de la experiencia matemática, las creencias y actitudes sobre la matemática, las dificultades de aprendizaje en matemática relacionadas con la propia naturaleza de la matemática; sus procesos de conocimiento y su simbolismo entre las que sobresalen: abstracción y generalización; complejidad de los conceptos; estructura jerárquica de los conceptos matemáticos; y el carácter lógico, el lenguaje matemático, entre otros (Moreno, 2011, p. 7, como se citó en González-Pienda, 1998)

2. Obstáculos epistemológicos; contratiempos en la abstracción y transición

El proceso de abstracción es una operación fundamental en el aprendizaje matemático, como señala Martínez & Mayorga (2020, p.172) “a través de diversos estudios, se verifica que la matemática juega un papel esencial en la vida del ser humano, ya que a partir de ella se generan procesos de abstracción”. Los estudiantes de nivel básico

pueden tener complicaciones con conceptos abstractos y al no procesar naturalmente la abstracción pura, presentan contratiempos en la transición de las propiedades numéricas. Como enfatiza Barrantes (2008, p. 4) los obstáculos epistemológicos “son los obstáculos que ciertos conceptos tienen para ser aprendidos, es propio del concepto. Por ejemplo la dificultad del concepto de conceptuar el cero, los números relativos, etc. Todos estos han sido problemas históricos en cuanto a su desarrollo conceptual; son obstáculos que también se pueden presentar en la enseñanza de la matemática” (Barrantes, 2008, p. 4, como se citó en Brousseau, 1998). Sin embargo, es importante considerar al respecto lo que expone Cid-Castro (2016, p. 12) en su investigación sobre los obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos, “un obstáculo será un conocimiento, una concepción, no una dificultad ni una falta de conocimiento” (Cid-Castro, 2016, p. 12, como se citó en Duroux, 1982, p. 20-21) y además añade que Brousseau (Cid-Castro, 2016, p. 12, Brousseau, 1989b, p. 277) distingue entre “obstáculo epistemológico inevitable”, cuando ese mismo obstáculo, detectado en la historia de las matemáticas, forma parte de las concepciones de los alumnos actuales y no debe ser obviado por el profesor, y “obstáculo epistemológico evitable”, cuando el obstáculo histórico no se reproduce en la enseñanza actual.

3. Contexto educativo; enfoque curricular-metodológico y formación docente

Hay un debate y revisión permanente en la estructura de los programas educativos que genera inquietud, con relación a si estos permiten el tiempo necesario para explorar temas de Teoría de Números con la profundidad requerida para generar aprendizajes significativos en el nivel de estudio correspondiente y su vinculación a la realidad de su entorno actual. Al respecto, Ruiz (2008, p. 4) menciona que “se sabe que tradicionalmente la matemática es de las materias que generalmente menos entusiasmo a los estudiantes, rechazándolas en la mayoría de los casos al tildarlas de

difíciles y carentes de uso posterior en la vida, reconociendo en todo momento su carácter abstracto”. Por su parte, Armijos (2024, p. 3) expresa que la falta de pertinencia en los contenidos curriculares es un obstáculo para el desarrollo de competencias relevantes para el mundo actual, creando una desconexión entre la escuela y la vida real, disminuyendo la motivación del estudiantado. Añade que, los planes de estudio, en muchos contextos, no responden a las necesidades del entorno ni a las expectativas del mercado laboral, ni promueven el pensamiento crítico o la resolución de problemas (Armijos, 2024, p. 3, como se citó en Schleicher, 2019).

Por otra parte “la resolución de problemas constituye el centro de la Matemática, el docente puede valerse de ella para enseñar esta disciplina, sin embargo, es bien sabido que con frecuencia los docentes trabajan con sus estudiantes ejercicios rutinarios, mecánicos que distan mucho de estimular los procesos cognoscitivos necesarios entre los estudiantes (Pérez & Ramírez, 2011, p. 191). Ante esta situación “la formación y actualización del profesorado es otro desafío crítico. Muchos docentes enfrentan dificultades para adaptarse a los cambios curriculares, tecnológicos y metodológicos. A menudo, la capacitación es insuficiente o poco contextualizada, lo que dificulta la aplicación de nuevas estrategias pedagógicas centradas en el estudiante (Armijos, 2024, p. 3, como se citó en Darling-Hammond et al., 2017). Esta situación limita el impacto de las políticas educativas orientadas a la innovación (Armijos, 2024, p. 3).

4. Factores psico-socio-educativos

Como indica Armijos (2024, p. 3) hay factores psico-socio-educativos que pueden afectar directamente el rendimiento académico y la permanencia escolar, específicamente menciona que “la presión académica, el aislamiento social y la inseguridad económica han contribuido a un aumento en los niveles de ansiedad, depresión y trastornos del comportamiento en niños y adolescentes (Armijos, 2024, p. 3, como se citó en Loades et al., 2020).

OPORTUNIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DE NÚMEROS EN EL NIVEL EDUCATIVO BÁSICO

La enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico ofrece áreas de oportunidad, que transitan de un aprendizaje procedimental a uno basado en el pensamiento abstracto y la resolución de problemas reales, en la que está implicado principalmente la gestión educativa y curricular, el rol del docente, la integración tecnológica, la conexión con la realidad y la inclusión educativa.

1. Gestión educativa y curricular

El papel de la gestión educativa es crucial en la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico. Como menciona Armijos (2024, p. 5) “la gestión educativa es otro campo de estudio que aborda los desafíos administrativos y organizacionales en el sistema escolar. Según Fullan (Armijos, 2024, p. 3, como se citó en Fullan, 2001) el cambio educativo efectivo requiere liderazgo distribuido, colaboración entre actores escolares y una visión clara del propósito educativo. La implementación de políticas eficaces depende tanto del diseño como de la ejecución y seguimiento, lo cual exige una gestión basada en evidencia y centrada en el aprendizaje”.

Por su parte Pastore (2017, p. 211) señala que “tal como afirman Zazkis y Campbell (Pastore, 2017, p. 211, como se citó en Zazkis y Campbell, 2011), el tratamiento de la Teoría de los Números en el currículo escolar de Matemáticas puede aparecer de dos formas, que son: con destaque en el contenido en sí, o con destaque en contextos. En el primer caso los temas elegidos son explorados sólo superficialmente teniendo en vista el interés localizado y práctico de su uso como una “regla del juego” de la Aritmética. En el segundo, la Teoría de los Números aparece directamente enlazada con el desenvolvimiento del pensamiento matemático. Explorar propiedades de los números o de secuencias numéricas está

íntimamente relacionado con la idea de conjeturar, probar y generalizar, que son competencias estructurantes del pensamiento matemático” (Pastore, 2017, p. 211, como se citó en Rico, 2014).

Además, “otro aspecto crucial es el rediseño de los currículos, que deben responder a los desafíos globales del siglo XXI. Es necesario transitar de modelos rígidos, centrados en la memorización, hacia propuestas flexibles que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y la solución de problemas reales” (Armijos, 2024, p. 11).

Así pues, la Teoría de Números como un elemento integrado dentro de metodologías que promueven un aprendizaje interdisciplinario y práctico, como por ejemplo, el STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) y el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Como expone Cervantes (2025, p. 158) “en el contexto de la metodología STEAM, las Matemáticas son utilizadas para analizar datos, pensar de manera creativa, establecer seriación cognitiva, aplicación de estrategias de resolución de problemas, abordar situaciones reales con resolución práctica y contextualizada. El Aprendizaje Basado en Proyectos, se estableció como una metodología de aprendizaje viable y utilizable en la enseñanza de las Matemáticas, poniendo en práctica conocimientos y habilidades en situaciones significativas y reales, los educandos son capaces de trabajar en proyectos para buscar soluciones a problemas comunitarios o áulicos”.

2. Rol del docente

La labor del profesor es un factor clave en la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico. Como indica Ruiz (2008, p. 1 y 2) “es frecuente escuchar hoy en día, la tendencia es cada vez mayor a pasar de un aprendizaje mayormente centrado en el docente (concepto tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje), hacia uno centrado en el estudiante, lo cual implica un cambio en los roles de estudiantes y docentes. Así pues, el rol del docente dejará de ser únicamente el

de transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador y orientador del conocimiento y en un participante del proceso de aprendizaje junto con el estudiante. Pero este nuevo rol no disminuye la importancia del docente, aunque sí requiere de él de nuevos conocimientos y habilidades. Quiere decir que tanto en la concepción tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje, como en su nueva concepción, el papel del docente es de vital importancia y por tanto se necesita de buenos docentes, competentes y capaces de dejar una positiva huella en el estudiante”.

Cabe destacar como expone Armijos (2024, p. 5) que “la formación docente también cuenta con marcos teóricos robustos que explican su impacto en la calidad educativa. Darling-Hammond et al. (Armijos, 2024, p. 5, como se citó en Darling-Hammond et al., 2017) destacan que la profesionalización docente requiere una formación inicial sólida, desarrollo profesional continuo, acompañamiento en la práctica y condiciones laborales dignas. Los modelos de aprendizaje colaborativo y reflexión pedagógica fortalecen las competencias docentes para enfrentar contextos cambiantes”.

En este sentido se comprende que “el profesorado, en particular de matemáticas, es la pieza fundamental del sistema educativo, por lo tanto, su formación es crucial y uno de los grandes desafíos actuales para la didáctica de las matemáticas” (Gutiérrez & Jaime, 2021, p. 201).

3. Integración tecnológica

La tecnología en la educación provee hoy día recursos digitales que bien gestionados pueden contribuir a mejorar la experiencia del aprendizaje de la Teoría de Números en el nivel educativo básico. Como afirma Armijos (2024, p. 5) “la digitalización educativa ha generado un nuevo campo de análisis teórico, el cual se articula en torno a la alfabetización digital, la brecha tecnológica y la pedagogía en entornos virtuales. Autores como Selwyn (Armijos, 2024, p. 5, como se citó en Selwyn, 2016) han advertido que la tecnología por sí sola no transforma la educación, sino que se

requiere una integración crítica, pedagógica y contextualizada. La alfabetización digital no solo implica el uso técnico de dispositivos, sino la capacidad de evaluar, producir y comunicar información en la era digital”.

Por consiguiente, Gutiérrez & Jaime (2021, p. 199 y 200) puntualizan que “las TIC’s (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han entrado en las clases de matemáticas, principalmente en forma de ordenadores, calculadoras, tabletas y celulares que, mediante programas informáticos, permiten manejar grandes cantidades de información, organizarla, realizar gráficas, representar objetos matemáticos e interactuar con ellos, entre otros. [...] En contra de lo que creen algunos profesores, introducir las TIC’s en las clases no obliga a abandonar el papel, el lápiz, la pizarra y los manipulativos, pues no se trata de medios incompatibles, sino complementarios. Hay investigaciones que muestran beneficios del uso conjunto de materiales manipulativos y medios tecnológicos (Gutiérrez & Jaime, 2021, p. 199 y 200, Gutiérrez & Jaime, 2021, p. 199 y 200, como se citó en Faggiano et al., 2018). El desafío para los profesores es combinar los diferentes entornos, para aprovechar lo mejor de cada uno y lograr que sus alumnos estén motivados para estudiar y aprender”.

4. Conexión con la realidad

Una necesidad en la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico, así como en todas las áreas de las matemáticas es sin duda el acercamiento del alumno con su entorno cotidiano. Al respecto, Ruiz (2008, p. 4) enfatiza que “un mayor acercamiento o vinculación del contenido matemático a la realidad, a través de la utilización de métodos de enseñanza aprendizaje que la vinculen a la resolución de problemas de la vida, ayuda a eliminar tal rechazo a la matemática al tiempo que contribuye a satisfacer las demandas que la UNESCO plantea al aprendizaje de las ciencias”.

Así mismo, “cuando analizamos los currículos actuales de matemáticas en las escuelas

secundarias iberoamericanas, identificamos con frecuencia la preocupación por la aproximación de las matemáticas con la vida cotidiana, con el mundo del trabajo y con la búsqueda de contextos aplicados a las otras áreas del conocimiento” (Pastore, 2017, p. 210)

5. Enfoque de inclusión educativa

Un aspecto en la enseñanza de la Teoría de Números en el nivel educativo básico a tomar en cuenta son las características, intereses, capacidades y necesidades de cada estudiante. En tal sentido “el profesor además de estimular el trabajo del colectivo ha de prestar atención a las diferencias individuales, tanto de aquellos estudiantes que son aventajados en relación con el resto del colectivo, como de aquellos que se rezagan (Ruiz, 2008, p. 3). En particular Armijos (2024, p. 5) puntualiza que “la inclusión educativa se sustenta en teorías sobre la equidad, la diversidad y la justicia social. Ainscow et al. (Armijos, 2024, p. 5, como se citó en Ainscow et al. 2006) proponen que una escuela inclusiva no es solo aquella que integra físicamente a todos los estudiantes, sino aquella que adapta sus estructuras, currículos y culturas para responder a la heterogeneidad. Este enfoque exige romper con los modelos homogéneos y avanzar hacia una pedagogía diferenciada y equitativa”.

CONCLUSIONES

En síntesis, la Teoría de Números representa una disciplina matemática fundamental que trasciende su origen como rama pura de las matemáticas para convertirse en una herramienta esencial en el desarrollo intelectual y práctico de los individuos. A lo largo de este artículo, se ha explorado su contexto histórico, desde los albores de la civilización humana en Sumeria y Babilonia, pasando por las contribuciones griegas de Euclides y Diofanto, hasta los avances modernos impulsados por Fermat, Euler, Gauss y contemporáneos como Wiles y Helfgott. Esta evolución no solo ilustra la belleza intrínseca de los números, sino también su transformación en una ciencia

aplicada, catalizada por la informática y la tecnología, con impactos en campos como la criptografía y la comunicación segura.

La justificación para su enseñanza en el nivel educativo básico se sustenta en argumentos sólidos: el fomento del pensamiento lógico y abstracto, la mejora en la resolución de problemas y toma de decisiones, y la conexión con aplicaciones tecnológicas contemporáneas. Estos elementos no solo enriquecen el currículo matemático, sino que preparan a los estudiantes para un mundo cada vez más cuantitativo y digital. Sin embargo, la problemática asociada revela desafíos significativos, incluyendo las dificultades de aprendizaje en matemáticas (DAM) y factores neurobiológicos como la discalculia, obstáculos epistemológicos en la abstracción numérica, limitaciones en el contexto educativo (como currículos rígidos y formación docente insuficiente), y factores psico-socio-educativos que afectan la motivación y el bienestar emocional.

A pesar de estos retos, emergen oportunidades prometedoras para revitalizar la enseñanza de la Teoría de Números. La gestión educativa y curricular puede promover enfoques interdisciplinarios como STEAM y ABP, mientras que el rol del docente se redefine como facilitador de aprendizaje significativo. La integración tecnológica ofrece recursos dinámicos para la exploración interactiva, la conexión con la realidad cotidiana asegura relevancia práctica, y un enfoque inclusivo atiende la diversidad de necesidades estudiantiles, fomentando equidad y justicia social.

En última instancia, integrar la Teoría de Números en la educación básica no es solo una cuestión pedagógica, sino una inversión en el capital humano futuro. Recomendamos investigaciones adicionales sobre intervenciones personalizadas para superar las DAM, el desarrollo de currículos flexibles y la capacitación docente en herramientas digitales. De esta manera, se puede transformar los desafíos en catalizadores para una educación matemática más accesible, motivadora y transformadora, contribuyendo al

avance de una sociedad informada y preparada para los desafíos del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Aguilar, A. & Pineda, M. (2014). Teoría de números: campos de números y campos de funciones. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aguilar, M., Aragon, E. & Navarro, J. (2015). Las dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM). Estado del arte. Revista de Psicología y Educación, 10(2), 13-42.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/125.pdf>
- Altúzar, S. (2024). La enseñanza de la concepción de números a través del conteo en preescolar. Revista Neuronum: Difundiendo el conocimiento, 10 (2), 103-116.
<https://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/523>
- Apostol, T.M. (1980). Introducción a la teoría analítica de números. Editorial Reverté, S.A.
- Armijos, P. (2024). Problemas y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad soluciones prácticas. Innovarium International Journal, 2(3), 1-15.
<https://revinde.org/index.php/innovarium/article/view/53>
- Barrantes, H. (2008). Los obstáculos epistemológicos. Portal de Revistas UCR, 1(2), 1-7.
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6886/6572>
- Cervantes, A. (2025). Los retos de la enseñanza del pensamiento matemático en educación primaria: la Nueva Escuela Mexicana. Revista Cognosis, 10(2), 152-166.
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/7545>
- Cid-Castro, M. (2016). Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/112529/files/TESIS-2022-085.pdf>
- Donoso, E., Valdes, R., Cisternas, P. & Cáceres, P. (2020). Enseñanza de la resolución de problemas matemáticos: Un análisis de correspondencias múltiples. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 11(21), 1-22.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v11n21/2007-2171-dsetaie-11-21-00013.pdf>
- Fischer, M. & Shaki, S. (2018). Number concepts: abstract and embodied. Phil. Trans. R. Soc. B, 373(1752), 1-8.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0125>
- Galan, B. (2012). La historia de las matemáticas: de dónde vienen y hacia dónde se dirigen. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1764/Gal%C3%A1n%20Atienza%2C%20Benjam%C3%ADn.pdf?sequence=1>
- Gutiérrez, A. & Jaime, A. (2021). Desafíos actuales para la Didáctica de las Matemáticas. Estado del arte. Revista Innovaciones Educativas, 23(34), 198-203.
<https://www.uv.es/angel.gutierrez/archivos1/textospdf/GutJai21.pdf>
- Gutiérrez, J. (2018). Teoría de Números: De Ciencia pura a Ciencia aplicada. Revista de investigación: Pensamiento Matemático, 8 (1), 57-65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6447876>
- Martínez, Y. & Mayorga, L. (2020). Dificultades en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática. Merito, Revista de Educación, 2(6), 171-183.

- <https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/263>
- Mayor, D. (2025). Teorías aplicadas a la enseñanza de las matemáticas: aplicaciones en la educación secundaria. *Línea Imaginaria*, 2(20), 213-243.
https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3736
- Moreno, L. (2011). Dificultades de aprendizaje en matemática.
https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2901/1199
- Pastore, J. (2017). Teoría de los números en la escuela secundaria: algunas posibilidades menos convencionales. *Educación Matemática*, 29(2), 209-227.
<https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/revista/2017/07/28/number-theory-in-upper-secondary/>
- Pérez, Y. & Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista de Investigación*, 35(73), 169-194.
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388008.pdf>
- Ruiz, J. (2008). Problemas actuales de la enseñanza aprendizaje de la matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-8.
- <https://rieoei.org/RIE/article/view/2348/3353>
- Sukru, H. (2023). Una perspectiva histórica sobre la evolución de la teoría de números.
https://www.scitechnol.com/peer-review/a-historical-perspective-on-the-evolution-of-number-theory-MOq4.php?article_id=23532
- Torregrosa, A., Deulofeu, J. & Albarracín, L. (2020). Caracterización de procesos metacognitivos en la resolución de problemas de numeración y patrones matemáticos. *Educación matemática*, 32(3), 39-67.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/edumat/v32n3/1665-5826-ed-32-03-39.pdf>
- Varona, J. (2019). *Recorridos por la Teoría de Números*. Ediciones Electolibris, S. L.
- Velazco, E., Muñoz, G. & Morales, E. (2024). Génesis histórica de sistemas numéricos, algebraicos y del cálculo variacional. base de una educación mediada socioculturalmente por actividades de contar, medir, calcular y predecir. Universidad Autónoma de Chiapas & Universidad Autónoma de Yucatán.
<https://dgip.unach.mx/publicaciones-cientificas/images/documentos/Ge%C4%9Bnesis%20hist%C4%9Brica%20de%20sistemas%20num%C4%9Bricos%20algebraicos%20y%20del%20c%C4%9Bculo%20variacional.pdf>

¡NOTICIA
SENSACIONAL!



DOS JÓVENES
EXPLORAN
EL MUNDO
DIGITAL

Testigos aseguran que, armados únicamente con curiosidad, empatía y una computadora, estos intrépidos estudiantes desafían los límites del aula y del pensamiento ordinario.

“No es magia,
es método,

ESTUDIANTES CON TEA EN INTERACCIÓN CON LAS TIC

• CUANDO LA TECNOLOGÍA ABRE PUERTAS, EL TALENTO NO CONOCE LÍMITES



HECHO DEL DÍA

LA TECNOLOGÍA
NO REEMPLAZA
A LOS MAESTROS,
¡LOS POTENCIA!

Las pantallas no distraen: conectan.
Las apps no aíslan: comunican.
Los dispositivos no enseñan solos: abren caminos.
Y estos jóvenes los recorren con valentía.



Fotografía original de la profesora Catalina Bohórquez y adaptada de la con la AI por el autor Fausto Adrian Ruiz Herrera

Recibido: 24 de Marzo de 2026

Aceptado: 27 de Abril de 2026

COMPETENCIAS APTITUDINALES DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN UNA ESCUELA DE COPACABANA ANTIOQUIA

Adrian Ruiz Herrera

Institución Educativa San Luis Gonzaga

Ana Patricia León Urquijo

Instituto Universitario de las Américas y el Caribe

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20670442>

Ruiz Herrera, F. A., & León Urquijo, A. P. (2026). COMPETENCIAS APTITUDINALES DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN UNA ESCUELA DE COPACABANA ANTIOQUIA. EURITMIA, 16, 36-51.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.20670442>



COMPETENCIAS APTITUDINALES DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN UNA ESCUELA DE COPACABANA ANTIOQUIA¹

Fausto Adrian Ruiz Herrera² ; Ana Patricia León Urquijo³

²Fausto Adrian Ruiz Herrera. Institución Educativa San Luis Gonzaga. Doctor en Educación. Magíster en gestión de la tecnología educativa. Especialista en administración de la informática educativa. Licenciado en Educación básica. Correo electrónico: fruiz@unac.edu.mx

³Ana Patricia León Urquijo. Instituto Universitario de las Américas y el Caribe. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Correo electrónico: analeon@unac.edu.mx

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de la investigación de las competencias aptitudinales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación primaria. Se exploran las fortalezas y debilidades específicas de estos estudiantes en áreas como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. A través de un análisis cualitativo y cuantitativo de datos obtenidos mediante observaciones en el aula, cuestionarios y entrevistas con profesores y padres, se identifican patrones en las competencias aptitudinales de los estudiantes con TEA, al destacar las diferencias individuales y la necesidad de una pedagogía inclusiva y adaptada a sus necesidades. Los resultados obtenidos sugieren la importancia de implementar estrategias de enseñanza personalizadas que potencien las fortalezas de estos estudiantes y aborden sus desafíos específicos, para contribuir a su desarrollo integral y a su plena inclusión en el sistema educativo. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para la práctica educativa, que incluyen la formación continua del profesorado en estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades de los estudiantes con TEA. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de una evaluación integral y la implementación de estrategias pedagógicas individualizadas para asegurar el éxito académico y el desarrollo integral de estos estudiantes.

Palabras clave: Competencias; Aptitudes; Trastorno del espectro autista; Educación básica.

¹Avance de la investigación: Las TIC y el desarrollo de competencias aptitudinales en estudiantes de tercero de básica primaria con Trastorno de Espectro Autista de la I.E. San Luis Gonzaga sede Pablo sexto del municipio de Copacabana Antioquia.

APTITUDE SKILLS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PRIMARY EDUCATION AT A SCHOOL IN COPACABANA, ANTIOQUIA

ABSTRACT

This article presents the results of research into the aptitude skills of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in primary education. It explores the specific strengths and weaknesses of these students in areas such as problem solving, critical thinking, creativity, communication, and cooperation. Patterns in the aptitude skills of students with ASD are identified through a qualitative and quantitative analysis of data obtained through classroom observations, questionnaires, and interviews with teachers and parents, highlighting individual differences and the need for inclusive pedagogy adapted to their needs. The results suggest the importance of implementing personalized teaching strategies that promote these students' strengths and address their specific challenges, in order to contribute to their comprehensive development and full inclusion in the educational system. Finally, recommendations for educational practice are offered, including ongoing teacher training in teaching strategies adapted to the needs of students with ASD. These findings emphasize the need for comprehensive assessment and the implementation of individualized teaching strategies to ensure academic success and the comprehensive development of these students.

Keywords: Competencies; Skills; Autism spectrum disorder; Basic education.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación social y la interacción, así como por patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas. El TEA abarca un espectro amplio, lo que significa que los síntomas pueden variar significativamente entre individuos (*American Psychiatric Association*, 2020). Es fundamental comprender que el TEA no es una enfermedad que deba ser "curada", sino una forma diferente de percibir el mundo. La comprensión del TEA ha evolucionado hacia un enfoque que valora la neurodiversidad, al reconocer que las diferencias neurológicas son parte de la diversidad humana y promueven la inclusión y el respeto por las distintas formas de ser y aprender. Las dificultades en la comunicación social pueden incluir problemas para iniciar y mantener conversaciones, así como la incapacidad para interpretar señales sociales no verbales (*National Institute of Mental Health*, 2021). El desarrollo de competencias aptitudinales en estudiantes con TEA es necesario para su

inclusión educativa. Las estrategias pedagógicas personalizadas, junto con el uso de tecnologías de apoyo, son herramientas de evaluación continua y del ajuste a las metodologías de enseñanza que se requieren para la atención de las necesidades individuales de cada estudiante, cuando se permite que alcancen su máximo potencial (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015). La creación de entornos de aprendizaje inclusivos, que fomenten la participación y el respeto por la diversidad, es esencial para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, lo cual es necesario para su bienestar y su plena participación en la sociedad. Esta perspectiva beneficia a los estudiantes con TEA y enriquece el entorno educativo en su conjunto, que conlleva al fortalecimiento de una cultura de inclusión y respeto. Asimismo, es importante para desarrollar intervenciones personalizadas que mejoren la calidad de vida y el desarrollo de competencias aptitudinales de los estudiantes con TEA.

MARCO TEÓRICO

La falta de estrategias pedagógicas inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, genera una brecha significativa en su desarrollo de competencias aptitudinales y su plena inclusión educativa. A pesar de la creciente concienciación sobre la importancia de la inclusión, muchos estudiantes con TEA no reciben el apoyo individualizado necesario para alcanzar el desarrollo de competencias. Esto se debe a la falta de formación específica del profesorado en la atención a la diversidad, lo que limita la implementación efectiva de políticas inclusivas en las aulas (Periódico Magisterio, 2025). Además, existe la necesidad de investigar la efectividad de diferentes intervenciones educativas y estrategias pedagógicas personalizadas, que considera la diversidad del espectro y la necesidad de orientaciones individualizadas (Gobierno de México, 2024). Este vacío de conocimiento impide la optimización de las intervenciones educativas, limita el desarrollo y la inclusión plena de los estudiantes con TEA en la sociedad (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2024).

La relevancia del abordaje del TEA es necesaria, dada su influencia en la vida de los estudiantes afectados y la necesidad de construcción de una sociedad inclusiva y comprensiva. El TEA, impacta la comunicación y la interacción social, genera dificultades significativas en la cotidianidad y en el desarrollo de relaciones específicas. Los estudiantes con TEA, enfrentan desafíos en los ámbitos educativo y social, lo que limita su potencial y sus oportunidades de desarrollo personal. La falta de estrategias pedagógicas adaptadas y la insuficiente preparación de las escuelas para atender las necesidades específicas de estos estudiantes, derivan en bajo rendimiento académico y abandono escolar, lo que conduce a la exclusión social (González-Bernal et al., 2021). El aumento de la conciencia sobre el TEA, desestigmatiza la condición y fomenta la aceptación social, son pasos para crear un entorno más respetuoso e inclusivo. La educación sobre el TEA a familias, profesores y compañeros permiten

que comprendan las necesidades y fortalezas de las personas con esta condición, para la promoción de la empatía y el apoyo (Domínguez et al., 2022).

La atención temprana al TEA en primaria es importante para el desarrollo integral de los niños. Durante estos años se construyen las bases para el aprendizaje, la socialización y el desarrollo emocional, áreas donde estos estudiantes pueden enfrentar desafíos significativos (Arean, 2020). Si no se aborda esta problemática adecuadamente, las dificultades en comunicación, interacción social y aprendizaje conllevan al fracaso escolar, baja autoestima y exclusión social. Una intervención temprana con estrategias educativas adaptadas es la base para permitir el acceso a la educación de manera integral, flexible e inclusiva (Vázquez-Vázquez et al., 2020). Además, la implementación de métodos como ABA o TEACCH ha demostrado ser eficaz para mejorar habilidades comunicativas, sociales y de autonomía en niños con TEA, que favorecen su inclusión en el aula regular.

Identificar las prácticas y estrategias efectivas mejora la calidad de vida de ellos y sus familias (Universidad de Chile, 2025). La implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y la formación adecuada del profesorado garantizan el éxito educativo y social de estos estudiantes. La detección temprana y la implementación de estrategias educativas específicas mitigan las dificultades que estos niños enfrentan en el aprendizaje y la socialización. Una intervención temprana y eficaz previene el fracaso escolar y la exclusión social, que promueve la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes. La formación del profesorado en metodologías inclusivas, el uso de recursos de apoyo y la creación de entornos de aprendizaje flexibles son necesarios para el éxito de estos niños (Gómez, 2022). La educación inclusiva en primaria beneficia a estos estudiantes y fomenta la comprensión, la empatía y el respeto por la diversidad en el entorno escolar.

La investigación y la aplicación de prácticas,

basadas en evidencia, son importantes para optimizar el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes con aprendizajes diversos. El objetivo es que estos estudiantes desarrollen sus competencias y habilidades y se integren en la comunidad escolar, preparándolos para una transición exitosa a etapas educativas posteriores y a la vida adulta (Palacios-Garay, 2020). El uso de estrategias didácticas inclusivas permite a los profesores responder de manera efectiva a la diversidad del aula, la equidad y el desarrollo integral (Armijos et al., 2023).

Las competencias aptitudinales en los estudiantes con TEA son primordiales para su desarrollo integral, ya que les permiten fortalecer habilidades cognitivas, sociales y emocionales que facilitan su adaptación en distintos entornos educativos y sociales. Estas competencias incluyen la capacidad de resolver problemas, el pensamiento lógico y la autonomía en el aprendizaje, aspectos que se potencian con estrategias pedagógicas adaptadas y el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (López-Bouzas y Del Moral, 2021). La implementación de herramientas digitales interactivas y metodologías inclusivas permite que los estudiantes con TEA accedan a contenidos de manera estructurada, se favorece su participación en el aula y su integración en el sistema educativo formal. Además, desde un enfoque social, el desarrollo de competencias aptitudinales contribuyen al mejoramiento de la interacción con compañeros y profesores, con miras a la promoción del ambiente de respeto y comprensión que facilita la inclusión escolar.

Por otro lado, desde una perspectiva psicológica, el fortalecimiento de estas competencias influye directamente en el bienestar emocional de los estudiantes con TEA, ayudándolos a gestionar sus emociones, mejorar su comunicación y desarrollar habilidades de adaptación. La intervención de especialistas y el diseño de ambientes estructurados son la base que garantiza a los estudiantes el apoyo necesario en el proceso de aprendizaje. Asimismo, el enfoque legal y político, la educación inclusiva está

respaldado por normativas que aseguran la implementación de estrategias que favorecen el desarrollo de competencias aptitudinales en esta población (González et al., 2024). El estudio de las competencias aptitudinales en estudiantes con TEA se basa en teorías que, de manera conjunta, ofrecen la comprensión integral del desarrollo y el aprendizaje.

La teoría de las inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista) postula que la inteligencia no es una entidad unitaria, sino que está compuesta por múltiples inteligencias independientes, cada una con sus propias habilidades y formas de expresión (Gardner, 1983). Para el estudio de las competencias aptitudinales en TEA, esta teoría reconoce que cada estudiante posee un perfil único de fortalezas y debilidades. Permite a los profesores y profesionales enfocarse en las áreas donde los estudiantes sobresalen, se potencia así las habilidades y se crea el entorno de aprendizaje adaptado a las necesidades individuales.

La teoría del aprendizaje constructivista enfatiza que el aprendizaje es activo y constructivo, los estudiantes construyen su conocimiento a través de la experiencia y la interacción con el entorno. Piaget se enfoca en las etapas del desarrollo cognitivo, mientras que Vygotsky destaca la importancia de la interacción social y el contexto sociocultural en el aprendizaje (Piaget, 1975; Vygotsky, 1978). El contexto del TEA, implica adaptar estrategias de enseñanza para que los estudiantes exploren, experimenten y construyan el aprendizaje basado en proyectos, esto, para la resolución de problemas y el trabajo colaborativo que adecua el ritmo y las actividades a las necesidades individuales de cada estudiante.

La teoría de la neurodiversidad considera las diferencias neurológicas, que incluye el TEA, como variaciones naturales del cerebro humano (Singer, 1999), promueve la aceptación y el respeto por la diversidad neurológica, en lugar de considerarlo como una enfermedad o trastorno. En el estudio de

las competencias aptitudinales, implica el reconocimiento y valoración de las fortalezas de los estudiantes con TEA, como la atención al detalle, la memoria visual, el pensamiento lógico o la creatividad. El propósito es la creación del entorno educativo que celebre la diversidad y que se adapte a las necesidades individuales de cada uno, que fomenten su desarrollo integral y su inclusión social.

Esto sugiere que las evaluaciones y las intervenciones sean individualizadas, se considera las múltiples inteligencias y los intereses particulares de cada uno (Salazar & Posada-Silva, 2022), comprende las diferencias individuales que permite el diseño de procesos de evaluación justos y significativos, que reconozcan el potencial de cada estudiante.

El constructivismo ha demostrado ser eficaz para el fomento de la inclusión y el desarrollo integral de estudiantes con TEA, al permitirles construir conocimiento con las propias experiencias (Gaspar, 2023), que favorece la autonomía, la motivación intrínseca y el compromiso con el aprendizaje, aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias en contextos educativos diversos.

Otro eje esencial es la interacción social, entendida como un componente para el desarrollo cognitivo, emocional y comunicativo. Fomentar entornos de aprendizaje colaborativos, donde se privilegie el trabajo en equipo, el diálogo y el intercambio de ideas, permite que los estudiantes con TEA desarrollen habilidades sociales en contextos significativos y seguros (Espinoza et al., 2025). El diseño de actividades orientadas a la interacción social mejora la participación de los estudiantes con autismo y fortalece su sentido de pertenencia en el aula. Estas experiencias compartidas también enriquecen la convivencia escolar y promueven una cultura de respeto y empatía.

La aceptación de la neurodiversidad constituye un principio ético y pedagógico, reconoce y valora las diferencias neurológicas como parte de la diversidad humana, implica

la construcción de espacios educativos de respeto a la singularidad de cada estudiante y se promueva su participación (Arboleda, 2024), así, se supera visiones patologizantes del autismo y se avanza hacia una educación justa, en la que todos los estudiantes se desarrollen plenamente. El currículo adaptado a las capacidades mejora el rendimiento académico, además de favorecer el bienestar emocional (Fortuny & Sanahuja, 2020).

Finalmente, las adaptaciones curriculares son herramientas indispensables para garantizar el acceso y la participación plena de los estudiantes con TEA. Estas modificaciones pueden abarcar desde ajustes en la presentación de contenidos y tareas, hasta cambios en el entorno físico y en los criterios de evaluación (Palacios-García, 2024).

El marco teórico es multidisciplinario, integra elementos de la psicología cognitiva, la pedagogía, la neuropsicología y la neurodiversidad. Esta visión holística comprende al estudiante en su totalidad, ya que considera tanto sus habilidades cognitivas como sus necesidades emocionales, sociales y sensoriales (Martínez & Bernal, 2025).

Las categorías de análisis que guían esta investigación se centran en aspectos del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes con TEA. Estas dimensiones permiten la comprensión de manera integral de las competencias aptitudinales de esta población, que consideran las fortalezas y desafíos. La principal variable es la habilidad de comunicación, que incluye tanto la expresión verbal como no verbal, la comprensión del lenguaje y el uso funcional del mismo. La competencia pragmática es el área más afectada en estudiantes con TEA, y su evaluación debe considerar el lenguaje estructural y la intención comunicativa, la dinámica conversacional y la comunicación no verbal (Camargo & Cortés, 2020).

Otra categoría es la interacción social, comprendida como la capacidad del estudiante para establecer vínculos con sus pares y adultos. Esta dimensión abarca habilidades como compartir, cooperar, seguir

normas sociales y comprender emociones ajenas. Demostrar que el entrenamiento en habilidades conductuales mejora significativamente la capacidad de los niños con TEA para responder de forma adecuada a señales emocionales, favorece su inclusión social (Bermúdez et al., 2020). En paralelo, se analiza la efectividad de las adaptaciones curriculares, es decir, los ajustes realizados en contenidos, metodologías y materiales para facilitar el aprendizaje (Palacios-García, 2024).

Asimismo, se considera el nivel de apoyo emocional que recibe el estudiante, incluye estrategias para el manejo del estrés, la identificación de necesidades afectivas y la creación de un entorno seguro. La regulación emocional es un componente básico en el desarrollo de los estudiantes con TEA, y que su abordaje debe ser contextualizado y sensible a las características individuales (Corredor, 2022). También se evalúan las habilidades cognitivas, como la atención, la memoria, la planificación y la flexibilidad mental. El perfil cognitivo en este trastorno presenta patrones heterogéneos, con fortalezas en áreas como la memoria visual y dificultades en funciones ejecutivas (Fernández-Alvarado & Onandia-Hinchado, 2022).

También, se analiza la dimensión sensorial, considerada cómo la hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos que afectan el comportamiento y el aprendizaje; como enfoque terapéutico, es eficaz para la participación y el bienestar de los estudiantes con TEA, al reducir la sobrecarga sensorial y facilitar la autorregulación (Abelenda & Rodríguez, 2020).

Este estudio se desarrolla en la institución educativa parroquial San Luís Gonzaga que es una de las principales instituciones públicas de Copacabana. De carácter oficial, atiende a una población escolar diversa que proviene tanto del casco urbano como de zonas rurales cercanas. Su misión educativa se centra en formar ciudadanos íntegros, críticos y comprometidos con la transformación social, bajo un enfoque inclusivo y de respeto por la

diversidad. La institución está ubicada en un sector popular de Copacabana, barrio La Azulita. Presta sus servicios educativos principalmente a estudiantes de estratos 1, 2 y 3, con un significativo porcentaje de población en situación de vulnerabilidad socioeconómica. En atención a las directrices nacionales sobre educación inclusiva, ésta ofrece cobertura de preescolar a quinto de primaria, con una población de 262 estudiantes de los cuales 51 pertenecen al grado tercero; se ha implementado programas de apoyo a estudiantes con discapacidad, que incluyen estrategias iniciales de inclusión para estudiantes con TEA.

En cuanto a infraestructura, la sede cuenta con dos bloques, uno en adecuaciones, cinco aulas y el otro con dos de estas aulas básicas, espacios deportivos reducidos. Sin embargo, enfrenta retos relacionados con el acceso y uso de tecnologías digitales, la adecuación de espacios para necesidades específicas y el fortalecimiento de capacidades profesoras para trabajar con metodologías mediadas por ambientes virtuales de aprendizaje. El cuerpo profesoral se caracteriza por el compromiso, aunque también ha manifestado la necesidad de mayores procesos de capacitación en inclusión educativa, uso de TIC para el aprendizaje diverso y estrategias específicas para el acompañamiento de estudiantes con TEA. La comunidad educativa, por su parte, muestra una alta participación en las actividades escolares, aunque los factores socioeconómicos limitan, en ocasiones, el acompañamiento familiar constante en los procesos educativos de los niños (Institución Educativa San Luis Gonzaga, 2022).

Es pertinente señalar que el estudio se orienta hacia una comprensión del perfil de competencias aptitudinales en estudiantes con TEA, al reconocer que su desarrollo implica dimensiones cognitivas, sociales y adaptativas estrechamente vinculadas con los procesos de inclusión educativa. En esta línea, se formula como propósito identificar las competencias aptitudinales en los estudiantes de grado tercero de básica primaria con TEA de una de las instituciones educativas de Copacabana Antioquia, con miras a generar

un diagnóstico contextualizado que sirva de base para futuras intervenciones pedagógicas diferenciadas. Se parte del supuesto general de que existen brechas significativas entre las competencias observadas y los estándares esperados para este nivel educativo, influenciadas por factores tanto individuales como institucionales. Este objetivo específico sienta las bases para una aproximación rigurosa al fenómeno, con potencial para aportar evidencia empírica relevante en el campo de la educación inclusiva en contextos escolares colombianos.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla bajo un método inductivo, dentro de un enfoque cuantitativo, lo que permite la identificación en el desarrollo de competencias aptitudinales en estudiantes con TEA del grado tercero de básica primaria. El método inductivo facilita la construcción del conocimiento a partir de datos observados, que permite identificar patrones, tendencias y comprender condiciones específicas que influyen en el aprendizaje; la recopilación se centra en experiencias concretas de las aptitudes de los estudiantes (Hernández et al., 2014). Esta metodología permite observar realidades particulares y generar conclusiones basadas en evidencias, favoreciendo una reflexión crítica sobre políticas educativas y la promoción de intervenciones pedagógicas eficaces en escenarios diversos. Asimismo, el enfoque busca representar los fenómenos en su entorno natural, las encuestas reflejan correlaciones entre accesibilidad tecnológica y desempeño estudiantil. Las entrevistas revelan valoraciones positivas sobre el uso de TIC como mediadoras en la interacción social. Las observaciones muestran respuestas favorables de los estudiantes ante entornos digitales estructurados. Todo el análisis se limita exclusivamente a los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados, sin extrapolar hacia propuestas pedagógicas. (Creswell, 2018).

La presente investigación adopta un diseño metodológico transversal descriptivo con técnicas cuantitativas producto de la aplicación de los instrumentos como la escala

E.R.C.-A III o Bretonneau III, con el objetivo de medir el acceso, uso y efectos de las TIC sobre el desarrollo de competencias aptitudinales y sociales; que permite recoger evidencias sobre percepciones, experiencias pedagógicas y dinámicas escolares (Hernández et al., 2014). El enfoque metodológico posibilita la triangulación de datos, que fortalece la validez de los datos y facilita una comprensión del fenómeno educativo. El alcance descriptivo de la investigación se orienta al análisis detallado de prácticas en contextos de inclusión educativa, aporta una base contextualizada para la formulación de intervenciones pedagógicas efectivas. Este diseño progresivo garantiza la integración secuencial de los datos recolectados, permite evaluar la transformación educativa y favorece la generación de insumos para inclusión educativa (Flick, 2022).

El estudio emplea una muestra no probabilística de tipo intencional, seleccionada por la relevancia de los participantes respecto al fenómeno investigado, sin buscar una generalización de los resultados a toda la población. En este caso, se eligen cinco estudiantes de tercer grado de básica primaria, etapa crítica en la que comienzan a consolidarse procesos educativos, lo que permite observar con mayor precisión el desarrollo de competencias aptitudinales (Creswell, 2018). La muestra intencional facilita el análisis de relaciones entre variables tecnológicas y educativas sin depender de la aleatorización, y permite una aproximación cualitativa que enriquece la comprensión del fenómeno investigado.

RESULTADOS

Resultados iniciales de la escala de valoración de E.R.C.-A III o de Bretonneau III aplicada a los estudiantes

Para salvaguardar la identidad de los estudiantes de ahora en adelante se denominan con E1, E2, E3, E4 y E5, de género masculino, los cuales pertenecen al grado tercero de la educación básica. El instrumento consta de 20 ítems, cada uno

calificado en una escala de 0 a 4, donde 0 indica que el comportamiento nunca aparece y 4 que siempre está presente. Por lo tanto, el puntaje total posible varía entre 0 y 80, y su interpretación se organiza en cinco rangos: de 0 a 20 se considera muy bajo, de 21 a 35 bajo, de 36 a 50 moderado, de 51 a 65 alto, y de 66 a 80 muy alto (Tabla 1). Esta clasificación permite otorgar un significado cuantitativo a la frecuencia con que se presentan los comportamientos evaluados, se comprende que, a mayor puntaje, mayor presencia de dichos comportamientos.

Se clasifican los puntajes totales (Sumatoria) en rangos para darles un significado.

Tabla 1 Rangos para darles significado

Rango de Puntaje	Interpretación Sugerida
0 – 20	Muy bajo
21 – 35	Bajo
36 – 50	Moderado
51 – 65	Alto
66 – 80	Muy alto

Las preguntas de la escala son (Tabla 2): búsqueda del aislamiento, ignorancia a los otros, interacciones sociales, alteración en la mirada, no se esfuerza en comunicarse oralmente, dificultades en la comunicación gestual y en la expresión mímica, estereotipias verbales o vocales; ecolalias, falta de iniciativa, reducción actividad espontánea, trastornos en la relación con los objetos y los juguetes, intolerancia a los cambios y a la frustración, actividad sensoriomotriz estereotipada, agitación, inquietud, mímica, postura y marcha extrañas, autoagresividad, heteroagresividad, signos menores de angustia, trastornos del humor, trastornos de las conductas alimenticias, dificultad para prestar atención, alteración en la atención percepciones auditivas, presencia de acúfenos.

Tabla 2 Escala de valoración de E.R.C.-A III o de Bretonneau III aplicada a los estudiantes

Ítem	Pregunta resumida
f1	Búsqueda del aislamiento

f2	Ignorancia a los otros
f3	Interacciones sociales
f4	Alteración en la mirada
f5	No se esfuerza en comunicarse oralmente
f6	Dificultades en comunicación gestual/mímica
f7	Estereotipias verbales o ecolalias
f8	Falta de iniciativa
f9	Trastornos con objetos/juguetes
f10	Intolerancia a cambios/frustración
f11	Actividad sensoriomotriz estereotipada
f12	Agitación, inquietud
f13	Mímica, postura y marcha extrañas
f14	Autoagresividad
f15	Heteroagresividad
f16	Signos menores de angustia
f17	Trastornos del humor
f18	Conductas alimenticias alteradas
f19	Dificultad para prestar atención
f20	Percepciones auditivas / acúfenos

Nota. Tomado de: Barthelemy & Lelord (2003).

En la aplicación de la escala evaluación de E.R.C.-A III o de Bretonneau III (Tabla 3), el estudiante E1 (9 años) obtiene un puntaje total de 36, lo que lo ubica en el rango moderado. Esto sugiere que presenta una frecuencia media de los comportamientos observados, por lo que requiere un seguimiento para identificar si algunos de estos indicadores se mantienen o evolucionan con el tiempo. Su puntuación fue bastante equilibrada, sin extremos notables. El estudiante E2 (8 años) alcanza un puntaje de 29, ubicado en el rango bajo. Esto indica una presencia leve de los comportamientos evaluados, lo que se interpreta como una menor manifestación de los posibles indicadores del cuestionario. Aun así, se observan algunas áreas que deben revisarse más a fondo, como los ítems 10, 18 y 19, donde presenta puntuaciones altas (4 puntos cada uno).

Por otro lado, los estudiantes E3 (12 años) y E4 (9 años) obtienen ambos un puntaje de 47, clasificados dentro del rango moderado. Sus resultados reflejan una presencia más constante de los comportamientos evaluados, especialmente en ítems como el 1, 2, 10 y 19,

donde se repiten puntuaciones altas. Esto sugiere que ambos estudiantes muestran patrones conductuales que están relacionados con dificultades en áreas emocionales o sociales, por lo que es recomendable una observación más detallada o incluso una derivación a evaluación especializada. Finalmente, el estudiante E5 (9 años) alcanza un puntaje total de 40, también dentro del rango moderado. Aunque sus puntuaciones no son tan elevadas como las de E3 y E4, muestra cierta consistencia en varios ítems con valores de 3 o 4, lo que también indica la necesidad de seguimiento y apoyo, de acuerdo del contexto escolar y familiar.

Cuatro de los cinco estudiantes se encuentran en el rango moderado, lo que implica una manifestación media de los comportamientos evaluados y una necesidad de intervención o apoyo preventivo. Solo uno de los estudiantes (E2) está en el rango bajo, lo cual representa una menor preocupación, aunque no exenta de observación puntual en ciertos ítems. Estos resultados orientan a los profesores y especialistas hacia estrategias de acompañamiento individualizado o trabajo grupal en el aula.

Tabla 3 Resultados de la aplicación de la escala de valoración de E.R.C.-A III o de Bretonneau III

Ítem	Pregunta resumida	E 1	E 2	E 3	E 4	E5
f1	Búsqueda del aislamiento	1	1	4	2	2
f2	Ignorancia a los otros	1	0	4	3	2
f3	Interacciones sociales	1	2	0	3	1
f4	Alteración en la mirada	1	1	4	3	1
f5	No se esfuerza en comunicarse oralmente	2	1	2	1	3
f6	Dificultades en comunicación gestual/mímica	2	1	3	1	1
f7	Estereotipias verbales o ecolalias	0	0	2	0	0
f8	Falta de iniciativa	3	2	2	4	4

f9	Trastornos con objetos/juguetes	0	0	3	2	2
f10	Intolerancia a cambios/frustración	3	4	4	4	4
f11	Actividad sensoriomotriz estereotipada	1	1	1	1	1
f12	Agitación, inquietud	4	3	1	4	4
f13	Mímica, postura y marcha extrañas	3	0	2	1	0
f14	Autoagresividad	0	0	0	2	1
f15	Heteroagresividad	3	1	1	3	3
f16	Signos menores de angustia	3	1	3	3	2
f17	Trastornos del humor	3	3	4	3	4
f18	Conductas alimenticias alteradas	1	4	1	2	1
f19	Dificultad para prestar atención	4	4	4	4	4
f20	Percepciones auditivas / acúfenos	0	0	2	1	0
Total puntaje		36	29	47	47	40
Rango		Moderado	Bajo	Moderado	Moderado	Moderado

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los cinco estudiantes revela la necesidad de reflexionar sobre el contexto educativo en el que estos indicadores de comportamiento y desarrollo se presentan, especialmente si se relacionan con posibles características del Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este sentido, los hallazgos deben analizarse a la luz de las investigaciones recientes que abordan la inclusión educativa, la formación profesoral y las estrategias de intervención en el ámbito escolar.

En primer lugar, el hecho de que cuatro de los cinco estudiantes se ubiquen en el rango

moderado sugiere que hay señales que se asocian con necesidades educativas específicas, que se confirman con el diagnóstico clínico. Esto coincide con estudios que destacan que muchos profesores perciben barreras para la inclusión de estudiantes con TEA debido a la falta de formación específica, lo que dificulta la identificación oportuna de estos indicadores y la implementación de estrategias efectivas de apoyo (González-Bernal, 2021). Esta falta de preparación impacta directamente en la capacidad del profesorado para diferenciar entre conductas que requieren atención especializada y aquellas que forman parte de la diversidad del desarrollo infantil.

Asimismo, la importancia de la concienciación y formación profesoral como elementos clave para una educación inclusiva. En el contexto de los resultados obtenidos, donde varios estudiantes presentan comportamientos con cierta frecuencia, es fundamental que los profesores cuenten con herramientas para interpretar estas señales y canalizarlas adecuadamente (Domínguez, 2022). Sin una formación adecuada, es posible que estas conductas sean malinterpretadas o ignoradas, lo perpetúa prácticas educativas poco inclusivas. Desde una perspectiva psicopedagógica, se resalta la importancia de las intervenciones tempranas en casos sospechosos de TEA, incluso en ausencia de un diagnóstico definitivo (Arean, 2020). Los resultados de esta evaluación son un punto de partida para diseñar apoyos específicos y no esperar a que la situación evolucione negativamente. Además, aplicar principios de intervención temprana beneficia a los estudiantes con TEA y mejora la calidad de la enseñanza para todo el grupo al promover ambientes educativos más estructurados, predecibles y sensibles a las necesidades individuales.

Por otro lado, diversas estrategias didácticas adaptadas para niños con TEA, son aplicadas a estudiantes con puntajes moderados, como los de esta evaluación (Vázquez-Vázquez, 2020). Estas incluyen el uso de apoyos visuales, rutinas estructuradas, instrucciones claras y actividades sensorialmente reguladas.

La incorporación de estos elementos en el aula beneficia a quienes muestran indicadores relacionados con TEA y mejora la experiencia educativa de todos los estudiantes, lo cual fomenta una educación más inclusiva. En el mismo sentido, el conversatorio sobre neurodiversidad organizado por la Universidad de Chile (2025) hace hincapié en los desafíos estructurales en torno a la formación universitaria y la salud pública, que destaca que la inclusión de estudiantes neurodivergentes requiere ajustes pedagógicos y una transformación adecuada del sistema educativo. Esto implica revisar los currículos de formación de profesores para que incluyan contenidos sobre neurodiversidad, diseño universal del aprendizaje (DUA) y estrategias de inclusión.

Además, la utilidad de metodologías estructuradas como Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH), pueden ser aplicadas en aulas ordinarias para facilitar la inclusión de estudiantes con TEA (Gómez, 2022). Dado que varios de los estudiantes evaluados muestran comportamientos que pueden beneficiarse de este tipo de abordaje, es oportuno considerar la capacitación del profesorado en este tipo de metodologías. Finalmente, las prácticas inclusivas se desarrollan a través de recursos técnicos y mediante una actitud abierta del profesorado hacia la diversidad. El hecho de que uno de los estudiantes haya obtenido un puntaje bajo (E2), mientras los demás se encuentran en un nivel moderado, resalta la necesidad de promover una pedagogía flexible, diferenciada y respetuosa de los ritmos individuales.

Desde la perspectiva de la escala de valoración de E.R.C.-A III o Bretonneau III, la inclusión educativa no debe limitarse a la mera presencia física del estudiante en el aula, sino que implica una participación significativa y equitativa en el proceso de aprendizaje (Barthelemy & Lelord, 2003). En este sentido, los resultados obtenidos en la evaluación cobran relevancia, ya que reflejan que varios estudiantes presentan comportamientos que afecta su participación plena en el entorno escolar. subraya la

necesidad de que las instituciones adopten un enfoque transformador, en el que las prácticas pedagógicas, el currículo y la cultura escolar se adapten a la diversidad del estudiantado. Bajo este marco, identificar niveles moderados de indicadores en la mayoría de los casos evaluados no debe considerarse como un límite, sino como una oportunidad para rediseñar las estrategias de enseñanza y crear entornos más accesibles y sensibles, que respondan efectivamente a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con perfiles neurodivergentes.

CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados de esta evaluación, si bien no permiten emitir diagnósticos, sí ofrecen una base sólida para iniciar procesos de apoyo educativo más personalizados. Para lograr una verdadera inclusión, es fundamental fortalecer la formación profesoral en neurodiversidad, aplicar estrategias didácticas inclusivas y generar una cultura escolar que valore las diferencias individuales como una oportunidad de enriquecimiento colectivo.

Asimismo, se evidencia la necesidad de articular esfuerzos entre profesores, familias y profesionales del área psicoeducativa para construir entornos de aprendizaje más equitativos. La colaboración interdisciplinaria permite identificar barreras contextuales y diseñar intervenciones que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y la aplicabilidad de la normatividad existente que sustenta las rutas a seguir. Este trabajo conjunto no solo favorece el desarrollo académico, sino también el bienestar emocional y social, pilares esenciales para una educación verdaderamente inclusiva.

Finalmente, es imprescindible que las instituciones educativas implementen sistemas de seguimiento y evaluación continua que permitan ajustar las prácticas pedagógicas en función de los avances y desafíos observados. La inclusión no debe concebirse como un objetivo estático, sino como un proceso dinámico que requiere

compromiso, reflexión constante y apertura al cambio. Solo así se puede garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad y con sentido.

RECOMENDACIONES

Implementar ajustes metodológicos personalizados: Adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una acción esencial para garantizar una educación inclusiva y efectiva. Los ajustes metodológicos deben considerar el uso de apoyos visuales que faciliten la comprensión de instrucciones, rutinas estructuradas que brinden seguridad y predictibilidad, y actividades multisensoriales que estimulen diferentes canales de aprendizaje. Estas estrategias permiten que los estudiantes con TEA se involucren activamente en el proceso educativo, desarrollen competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales de manera progresiva. Además, es importante que el entorno escolar promueva la flexibilidad y la empatía, al reconocer que cada estudiante tiene ritmos y formas distintas de aprender. La implementación de metodologías personalizadas no solo mejora el rendimiento académico, también fortalece la autoestima y la interacción social. Para lograrlo, es necesario que los profesores cuenten con recursos adecuados y formación específica que les permita diseñar y aplicar estas estrategias de forma efectiva. La inclusión de tecnologías educativas también puede ser un recurso valioso para adaptar contenidos y actividades. En conjunto, estos ajustes metodológicos contribuyen a una experiencia educativa más equitativa y significativa para los estudiantes con TEA.

Fortalecer la formación profesoral en educación inclusiva: La capacitación continua de los profesores en temas de educación inclusiva es un pilar fundamental para mejorar la atención a estudiantes con TEA. Es necesario que los agentes educativos conozcan y dominen herramientas

diagnósticas que les permitan identificar necesidades específicas desde etapas tempranas. Asimismo, deben estar preparados para aplicar estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo de habilidades aptitudinales, así como técnicas de comunicación efectiva que faciliten la interacción con los estudiantes. Una formación sólida en estos aspectos permite crear ambientes de aprendizaje más comprensivos, estructurados y adaptados a la diversidad. Además, fortalece la capacidad del docente para responder de manera flexible ante situaciones imprevistas y para colaborar con otros profesionales en la construcción de planes educativos individualizados. La sensibilización sobre el TEA y la promoción de prácticas inclusivas también contribuyen a reducir estigmas y fomentar una cultura escolar más abierta y respetuosa. Invertir en la formación profesoral no solo mejora la calidad educativa, sino que también garantiza que las estrategias implementadas tengan un impacto real y sostenido en el desarrollo integral del estudiante. Por tanto, es indispensable que las instituciones educativas prioricen programas de formación continua que integren teoría, práctica y reflexión crítica sobre la inclusión.

Fortalecer la formación profesoral en educación inclusiva y capacitar a los agentes educativos en el manejo de herramientas diagnósticas, estrategias de intervención y comunicación efectiva con estudiantes con TEA puede mejorar significativamente el ambiente de aprendizaje y la identificación temprana de barreras aptitudinales.

REFERENCIAS

Abelenda, A. J., & Rodríguez, E. (2020). Evidencia científica de integración sensorial como abordaje de terapia ocupacional en autismo. *Medicina*, 80(supl.2), 41-46. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol80-20/s2/41.pdf>

American Psychiatric Association. (2020). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American

Psychiatric Association Publishing.

Arboleda, V. A. (2024). Neurodiversidad y educación: Una aproximación más allá del trastorno. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(2), 45–60.

Arean, B. (2020). *Intervenciones tempranas en los Trastornos del Espectro Autista desde el rol psicopedagógico* [trabajo de grado, Universidad Nacional de General San Martín]. Repositorio Institucional UNGSM. <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1641/1/TFE%20ESHUM%2020%20AB.pdf>

Armijos, J., Quinto, E., Álvarez, L., Morocho, R., & Llerena, J. (2023). Técnicas de intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 192–203.

Barthelemy, C. & Lelord, G. (2003). *Echelle d'Evaluation des Comportements Autistiques* (version révisée). ECAR. ECPA - Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Bermúdez, K., Aviña, V., Chiquet, R., Olivas, S., & Sánchez, F. (2020). Efecto del entrenamiento en habilidades conductuales sobre el establecimiento de habilidades sociales en niños con autismo. *Acta Comportamentalia*, 28(1), 1-15. Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274566258002>

Camargo, L. & Cortés, R. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional. *Normas*, 10(1), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702086>

Corredor, M. (2022). *Estrategias de regulación emocional en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en Colombia: Revisión sistemática de la*

- literatura*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Creswell, W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Domínguez, A., López, M., & García, M. (2022). Concienciación y formación docente sobre el Trastorno del Espectro Autista: Claves para una educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 45–58.
- Espinoza, M., Castillo, K., & León, J. (2025). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con autismo. *Revista InveCom*, 5(2), 1-15. <http://orcid.org/0000-0002-7377-8302>
- Fernández-Alvarado, P. & Onandia-Hinchado, I. (2022). Perfil cognitivo del trastorno del espectro autista en población infantojuvenil: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 36–49.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Fortuny, R. & Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con TEA. *Revista Educación*, 44(1), 62–85.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gaspar, L. (2023). *Metodologías activas como forma de inclusión en el aula de Educación Infantil con niños/as con sospecha de TEA* [tesis de doctorado, Universidad Católica de Valencia]. Repositorio Institucional UCV. <https://riucv.ucv.es/entities/publication/16a748d9-91f2-49b5-8b97-892e2de09426>
- Gobierno de México. (2024). *Intervención educativa para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Repositorio Institucional <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/Dn2Ro9rRNG-5646.pdf>
- Gómez, Y. (2022). Propuesta de intervención basada en la formación del profesorado en metodología TEACCH para conseguir la inclusión del alumnado TEA en el aula ordinaria [tesis de maestría, Universidad Europea de Valencia]. Repositorio Institucional UEV. https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/3582/TFM_Yamilet%20Gomez%20Panza.pdf?sequence=1
- González, M., Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L. (2024). Desarrollo de competencias en estudiantes con TEA. *593 Digital Publisher*, 9(1), 82–98. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- González, P. & Torres, F. (2019). Diseño metodológico mixto para el análisis de procesos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–15. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- González-Bernal, J., Santamaría-Peláez, M., Rodríguez-Fernández, P., Soto-Cámara, R., & Cubo-Delgado, S. (2021). Educational inclusion of students with autism spectrum disorder: Teachers' perceptions and training needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1843.

<https://doi.org/10.3390/ijerph18041843>

Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1–3. https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

Hernández, R., Fernandez, G., & Batista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Institución Educativa San Luis Gonzaga. (2022). Proyecto Educativo Institucional (PEI). IESLG

López-Bouzas, N., & Del Moral, M. (2021). A gamified environment supported by augmented reality for improving communicative competencies in students with ASD: design and validation. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 19, 80–93

Martínez, L. S. & Bernal, S. A. (2025). *Educación inclusiva y TEA: una revisión teórica*. [trabajo de grado, Universidad de Ibagué]. Repositorio Institucional UI. <https://hdl.handle.net/20.500.12313/5339>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Circular 020 de 2022: Educación inclusiva para estudiantes con discapacidad*. MEN.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Protocolo-TEA-final*. <https://minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>

National Institute of Mental Health. (2021). *Autism Spectrum Disorder*. U.S. Department of Health and Human Services.

Palacios-Garay, J. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 51–74.

Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria*, 10(18), e1273. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>

Periódico Magisterio. (2025). Estrategias para la inclusión educativa de estudiantes con autismo. *Magisnet*. Repositorio institucional <https://www.magisnet.com/2025/02/estrategias-para-la-inclusion-educativa-de-estudiantes-con-autismo/>

Piaget, J. (1975). *La psicología de la inteligencia* (Trad. Egléa de Alencar). Psique.

Salazar, C., & Posada-Silva, W. Y. (2022). Evaluación y trastorno del espectro autista: significados de los actores sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 147–174.

Singer, J. (1999). *Why Can't We Talk? The Neurodiversity Movement*.

Universidad de Chile. (2025). *Conversatorio sobre neurodiversidad releva desafíos estructurales en salud pública y formación universitaria*. Escuela de Salud Pública.

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2024). *Trastorno del espectro del autismo - formación permanente*. Repositorio Institucional UNED. https://formacionpermanente.uned.es/t_p_actividad/actividad/trastorno-del-espectro-del-autismo

Vázquez-Vázquez, T., García-Herrera, D.,

Ochoa-Encalada, S., & Erazo-Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Koinonía*, 5(1), 1–15.

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

principios de integridad académica, honestidad científica y propiedad intelectual.

Declaramos que se asume la plena responsabilidad por el contenido final de esta producción.

La declaración oficial y firmada se encuentra en manos de la editorial.

ANEXOS

DECLARACIÓN DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Nosotros, Fausto Adrian Ruiz Herrera y Ana Patricia León Urquijo, autores del artículo titulado "Competencias aptitudinales de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista en educación básica en una escuela de Copacabana Antioquia" declaramos que el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) se realizó de manera ética, responsable y conforme a las normas institucionales vigentes. Las herramientas de IA fueron empleadas exclusivamente como apoyo complementario en las siguientes actividades:

- Revisión de estilo, corrección gramatical y mejora de redacción.
- Sugerencias para organización estructural del texto.
- Orientación preliminar para la formulación de ideas, sin sustituir el análisis crítico propio.
- Apoyo en la síntesis de información previamente elaborada por los autores.

En ningún caso la inteligencia artificial sustituyó el trabajo intelectual, el análisis crítico, la interpretación de resultados, la formulación metodológica ni la construcción teórica desarrollada en este artículo. Todo el contenido académico, los resultados, las conclusiones y los aportes científicos son producto del trabajo original y autónomo de los autores.

Asimismo, se garantiza que las fuentes bibliográficas fueron verificadas de manera independiente y que se respetaron los

VOCES QUE REGRESAN

NUESTRA HISTORIA DE VIDA EN VAE

Portada del libro **Voces que regresan: Nuestra historia de vida en VAE**. Diseño de portada realizado por Alexandra Castañeda.

Recibido: 25 de Abril de 2026
Aceptado: 28 de Abril de 2026

APRENDER A PENSAR NARRANDO: HISTORIAS DE VIDA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN VOLVER A LA ESCUELA

Laura Tatiana Peña Ruiz
Universidad Santo Tomás

Gina Manuela Ortiz Camargo
Universidad Santo Tomás

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20670821>

Ortiz Camargo, G. M., & Peña Ruiz, L. T. (2026). APRENDER A PENSAR NARRANDO: HISTORIAS DE VIDA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN VOLVER A LA ESCUELA. EURITMIA, 16, 52-63.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.20670821>

APRENDER A PENSAR NARRANDO: HISTORIAS DE VIDA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN VOLVER A LA ESCUELA

Gina Manuela Ortiz Camargo¹; Laura Tatiana Peña Ruiz²

¹Gina Manuela Ortiz Camargo. Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, Investigadora, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: gina.camargoort@usantotomas.edu.co

²Laura Tatiana Peña Ruiz. Psicóloga Especialista en Salud Familiar y Comunitaria, Investigadora, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: laura.ruizpen@usantotomas.edu.co

RESUMEN

Este artículo de investigación analiza el impacto del uso de historias de vida y las narrativas en el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes con trayectorias interrumpidas vinculados al programa *Volver a la Escuela* en Bogotá. El estudio se fundamentó en una epistemología del sujeto y la didáctica no parametral para proponer la categoría de presente potencial frente al modelo tradicional de proyecto de vida. Bajo un enfoque cualitativo y un diseño narrativo, se implementó el cuentario pedagógico como una herramienta de mediación con nueve participantes. Los resultados evidenciaron que la reconstrucción de sus historias de vida permitió a los jóvenes desplazar el estigma del fracaso escolar y recuperar la autonomía sobre sus procesos de aprendizaje. Se concluye que la narrativa multimodal trasciende la función descriptiva para constituirse en un acto de resistencia y emancipación intelectual, permitiendo la resignificación de las experiencias de exclusión y la proyección de nuevas posibilidades.

Palabras clave: Pensamiento crítico; Presente potencial; Historias de vida; Narrativas; Extraedad.

LEARNING TO THINK THROUGH NARRATIVES: LIFE STORIES AND CRITICAL THINKING IN THE BACK TO SCHOOL

ABSTRACT

This research article analyzes the impact of using life stories and narratives on strengthening critical thinking in students with interrupted educational trajectories participating in the Volver a la Escuela program in Bogotá. The study was based on an epistemology of the subject and non-parametric didactics to propose the category of present potential in contrast to the traditional life project model. Using a qualitative approach and a narrative design, the pedagogical storytelling method was implemented as a mediation tool with nine participants. The results showed that reconstructing their life stories allowed the young people to overcome the stigma of academic failure and regain autonomy over their learning processes. It is concluded that multimodal narrative transcends its descriptive function to become an act of resistance and intellectual emancipation, allowing for the reinterpretation of experiences of exclusion and the projection of new possibilities.

Keywords: Critical thinking; Present potential; Life stories; Narratives; Overage.

INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano la desescolarización y la extraedad escolar son desafíos que se relacionan con problemáticas sociales, económicas y familiares que afectan la continuidad de los niños y niñas en los entornos educativos. Factores como la migración, la violencia y la carencia de sistemas o redes de apoyo ocasionan que los estudiantes abandonen sus trayectorias educativas. Por consiguiente, se plantea la necesidad de comprender cómo los estudiantes en situación de extraedad resignifican sus trayectorias, reconociendo que el sujeto tiene la capacidad de proyectarse y transformar su realidad desde su presente histórico (Zemelman, 2005).

Como respuesta, emergen estrategias como el Programa *Volver a la Escuela* (VAE), el cual, tiene como objetivo principal “Garantizar la atención educativa pertinente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de extraedad para que superen el desfase edad – grado” (Secretaría de Educación del Distrito, 2024, p. 1). Este programa busca recuperar el vínculo con la escuela y garantizar el derecho a la educación de calidad, a través de metodologías participativas, flexibles y situadas.

En este marco, surge la necesidad de implementar estrategias direccionadas hacia una educación que reconozca la voz de los estudiantes y les permita resignificar sus experiencias, otorgándoles la capacidad de construir sentido y posicionarse críticamente frente a su realidad. Desde esta perspectiva, las narrativas emergen como una herramienta que les permite a los sujetos reconstruir sus historias, posibilitando articular las huellas del pasado con las aperturas del presente potencial.

De este modo, se propone la necesidad de implementar modelos pedagógicos que trasciendan los modelos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos. Se propone, en su lugar, las didácticas no paramétricas como una apuesta donde el sujeto asume un papel protagónico de su propia historia (Quintar, 2006, p. 27). Es así como los

estudiantes se convierten en arquitectos de su conocimiento, capaces de otorgar sentido a su propio proceso de aprendizaje.

Este artículo presenta los resultados de la investigación desarrollada en el programa *Volver a la Escuela* (VAE), en el marco de las políticas de inclusión educativa de la secretaría de Educación de Bogotá. El proyecto tuvo como objetivo principal analizar cómo las historias de vida basadas en experiencias significativas escolares, mediadas por narrativas multimodales, fortalecieron el pensamiento crítico en estudiantes con trayectorias interrumpidas. Para ello, se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo, con diseño narrativo, centrada en el análisis de historias de vida de estudiantes vinculados al programa VAE.

MARCO TEÓRICO

El presente estudio se fundamenta en un debate que cuestiona las formas tradicionales de enseñanza y la estructura rígida de la escuela. Partiendo de lo anterior, se propone una epistemología del sujeto capaz de resignificar las trayectorias marcadas por la desescolarización, la exclusión y diversos tipos de violencia (Zemelman, 2005; Walsh, 2013). Un eje de esta discusión es la necesidad de reformular la categoría clásica de “proyecto de vida”, utilizada frecuentemente para realizar una planificación lineal e instrumental del futuro, para proponer, en su lugar, el concepto de presente potencial. Planteado por Zemelman (2005), quien lo define como la capacidad que tiene el sujeto para reconocerse en un momento histórico actual, no como algo prescrito, sino como un espacio de múltiples posibilidades de ser y hacer, rescatando la autonomía y la capacidad de transformación del joven en extraedad. Como sostiene Quintar (2006), esto implica una ruptura con los parámetros establecidos para dar paso a una didáctica que no solo transmita datos, sino que encienda la voluntad de conocer.

Por consiguiente, se planteó la organización en tres ejes: el formativo, el didáctico-pedagógico y el sujeto, dado que, se articula con el proceso de narrar, reflexionar y proyectar su propia

existencia, transformándose en un escenario de apertura y pensamiento crítico. Esta organización convierte el proceso investigativo en un acto educativo de resistencia frente a la instrumentalización de la educación, validando los saberes del estudiante como una fuente de conocimiento y poder.

1. Eje Formativo

Este eje se centra en el fortalecimiento del pensamiento crítico entendido como un proceso de emancipación que emerge de la transformación del presente potencial (Zemelman, 2005). Dicho fortalecimiento parte de la reflexión de las historias de vida basado en experiencias significativas escolares, en tanto la narración permite reinterpretar la experiencia y dotarla de sentido (Bruner, 2003). De este modo, al tomar de punto de partida su trayecto recorrido, el sujeto logra alejarse de las lógicas de exclusión y toma la decisión de posicionarse de manera autónoma frente a su realidad, convirtiendo su historia en un punto de partida de posibilidad de transformación. Aquí, el pensamiento crítico no se entiende como una competencia técnica, sino como la capacidad de desnaturalizar la exclusión (Moreno-Pinado y Velázquez-Tejeda, 2017).

Partiendo de lo anterior, las historias de vida se configuran como un recurso que le concede al sujeto la posibilidad de reconstruir su pasado y resignificar las experiencias vividas. En este sentido, las narrativas no cumplen solamente una función descriptiva, sino que les dan herramientas a los estudiantes para que, a partir del acto narrativo, reconfigure su relación consigo mismo y su contexto. Como plantean Arias y Alvarado (2015), narrar implica organizar la experiencia vivida en una secuencia que permite interpretarla y dotarla de sentido desde una perspectiva subjetiva.

En relación con esta perspectiva, se reconoce que los sujetos construyen significado a partir de sus experiencias, las cuales son interpretadas y reorganizadas mediante procesos narrativos (Bruner, 2003; Ricoeur, 2004). En esa medida, las personas son quienes le dan significado a las experiencias, vivencias o fenómenos que aparezcan en sus

vidas y eso permitirá que su percepción le otorgue sentido a su propia vida, mundo o realidad social.

De la misma forma, Charriez (2012) aporta que las historias de vida brindan información de la persona, pero también de eventos y costumbres mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de esas experiencias.

Es así como las historias de vida permiten acceder tanto a la trayectoria individual del sujeto como a su relación con su contexto, y las situaciones. Comparativamente, Daniel Bertaux e Isabelle Bertaux-Wiame (citado por Bassi 2014) profundizaban en esa idea, ya que mencionaban que los relatos de vida son historias "personales" que sirven de pretexto para describir un universo social desconocido, de la misma forma se busca mirar "a su mundo" y acceder a los agregados sociales como estrato, clase, cultura, etc. Por tal motivo, las historias de vida facilitan el conocimiento de las experiencias de los alumnos de VAE, pero también de las realidades sociales y culturales en las que están inmersos.

Como respuesta a esta realidad, las narrativas se vinculan directamente con la categoría de Presente Potencial en tanto permite al sujeto reconocer su realidad actual no como algo fijo, sino como un mundo de posibilidades. Desde esta perspectiva, Hugo Zemelman (2005) plantea que el sujeto, al tomar conciencia de su ubicación histórica, es capaz de proyectar acciones transformadoras desde su presente, superando visiones deterministas de su trayectoria.

Es así como el pensamiento crítico se fortalece en la medida que el sujeto analiza e interpreta su trayectoria, la problematiza y la proyecta hacia nuevas posibilidades de hacer y ser. Por tanto, Catherine Walsh (2013) señala que el pensamiento crítico implica cuestionar las condiciones de desigualdad y construir alternativas desde los saberes y experiencias de los sujetos. Así, el presente potencial se plantea como la oportunidad que tienen los estudiantes no solo de comprender su pasado,

sino que reconoce su capacidad de transformación partiendo del aquí y del ahora.

Por consiguiente, el presente potencial se antepone a la categoría tradicional de proyecto de vida en tanto relega la idea de un futuro preestablecido para posicionar la transformación en el presente. De este modo, no se trata solamente de proyectar metas a largo plazo, sino reconocer las oportunidades de cambio y de mejora desde las acciones y decisiones del presente, partiendo de la reflexión (Zemelman, 2005). Así, el sujeto deja de ser un receptor pasivo de su propia historia para convertirse en agente de cambio con el fin de construir nuevas formas de estar y ser en el mundo. (Freire, 1970; Walsh, 2013).

2. Eje Didáctico-Pedagógico

Este eje problematiza las formas tradicionales presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la transmisión de conocimientos y la participación limitada de los estudiantes como sus propios constructores de conocimiento. En oposición, esta investigación se sitúa en la necesidad de buscar perspectivas flexibles y situadas que les permitan a los estudiantes situarse en el centro de sus procesos de aprendizaje, especialmente en contextos de trayectorias escolares intermitentes que demandan respuestas educativas pertinentes (Meirieu, 2001; Coll, 1990).

Desde esta mirada, las didácticas no parametrales se proponen como una ruptura con el modelo de instrucción tradicional. Como indica Philippe Meirieu (2001) “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para que el alumno aprenda”, lo cual implica reconocer los contextos, necesidades e intereses de los estudiantes para crear procesos significativos en sus procesos de aprendizaje. En esta misma línea, Henry Giroux (1997) sostiene que “la pedagogía es una forma de política cultural”, destacando el papel de la educación en la formación de sujetos críticos.

Continuando, la enseñanza se comprende como un proceso relacional, contextual y

significativo que reconoce la experiencia vivida de los estudiantes como punto de partida para la construcción del aprendizaje. En este aspecto, autores como Paulo Freire (1970), Lev Vygotsky (1978), David Ausubel (1983), Jerome Bruner (2003), Estela Quintar (2006) y César Coll (1990) concuerdan en que el aprendizaje se constituye a partir de prácticas situadas y la experiencia previa, lo cual refuerza la necesidad de prácticas que promuevan la participación de los estudiantes. Lo anterior permite reconocer el potencial del uso de diferentes narrativas y del cuentario pedagógico como una estrategia de resignificación.

En coherencia con la investigación, las narrativas se proponen como una herramienta didáctica dentro del proceso formativo. En este sentido, Jerome Bruner (2003) afirma que “la narrativa es una forma privilegiada mediante la cual los seres humanos organizan la experiencia y construyen sentido”, lo cual convierte a los procesos narrativos como un modo de comprender la realidad. Del mismo modo, Teresa Colomer (2005) señala que la lectura y producción de textos en la escuela favorecen la relación entre los contenidos y la experiencia personal de los estudiantes, mientras que Gianni Rodari (1997) plantea que la imaginación no es un elemento aislado, sino una herramienta para conocer y resignificar el mundo.

En esta línea, el cuentario pedagógico se propone como estrategia que articula la narración y el proceso reflexivo, permitiendo a los estudiantes resignificar su experiencia. En esta medida, Donald Polkinghorne (1988) plantea que la narrativa es un medio fundamental para organizar la experiencia humana y construir significado, mientras que Vélez (2011) propone que la narración permite configurar la identidad a través del tiempo. Finalmente, Mijaíl Bajtín (1982) enfatiza el carácter dialógico del lenguaje, lo que permite comprender la narrativa como un espacio de encuentro de voces y construcción de sentido.

3. Eje Del Sujeto

Este eje se centra en el programa VAE y sus estudiantes quienes son sujetos sociales con

trayectorias de vida y experiencias escolares configuran su relación con el aprendizaje y la escuela. Sin embargo, primero que todo el programa VAE es un proyecto de educación flexible de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito, orientada a garantizar el derecho a la educación a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en extraedad escolar y que no han podido culminar su educación primaria y secundaria en la que se utiliza la metodología de aceleración permitiendo a los estudiantes avanzar varios grados en un año y de esta forma superar el desfase edad-grado (Secretaría de Educación del Distrito, 2024, p. 1). Desde esta perspectiva, el programa VAE no solo opera como una estrategia de inclusión, sino como un espacio de reconfiguración del sujeto, en donde las trayectorias ininterrumpidas se convierten en escenarios de cambio.

Los estudiantes vinculados al programa VAE suelen tener trayectorias escolares interrumpidas debido a que por diversas razones tuvieron que abandonar su estudio o aún no han podido acceder a él. En esa medida, Acevedo y Espitia (2010) refieren que, VAE representa una oportunidad de vinculación al sector educativo para los niños, niñas y adolescentes que por razones sociales, económicas o educativas tales como la migración (movilidad humana), el trabajo infantil, las violencias, la desescolarización o deserción escolar, pérdida de varios años escolares, abandono o negligencia parental o barreras en el acceso a la educación buscan una oportunidad de retorno a las aulas.

El programa tiene cuatro niveles:

- Procesos Básicos
- Aceleración del Aprendizaje
- Secundaria Flexible 3
- Secundaria Flexible 4

Los cuales están diseñados para atender a los procesos, necesidades y ritmos de los estudiantes vinculados. Los cuatro niveles mencionados previamente, implementan la modalidad de aceleración del aprendizaje mediante currículos integrados, tiempos flexibles y evaluaciones formativas, permitiendo

el acceso y permanencia en el sistema educativo.

La aceleración del aprendizaje es un modelo educativo que ha sido utilizado en Colombia y otros países latinoamericanos como Argentina, Costa Rica y Chile. Acevedo y Espitia (2010) refieren que este modelo permite incluir en el sistema educativo a niños, niñas y adolescentes promoviendo la adquisición de determinados contenidos que faciliten la continuidad de su vinculación a las aulas y que tengan en cuenta sus trayectorias escolares reales.

METODOLOGÍA

1. Enfoque Metodológico

La investigación se enmarcó bajo un enfoque cualitativo con enfoque sociocrítico, lo cual, permitió orientar el interés hacia la interpretación de las narrativas, los sentidos personales y los procesos que se construyen a partir de los procesos narrativos. Este enfoque facilitó una comprensión profunda de las experiencias escolares desde la perspectiva de los propios actores (Flick, 2015), lo que permitió a los estudiantes reconocer sus trayectorias con el fin de resignificar las experiencias vividas.

2. Diseño de la Investigación

El método de historias de vida representa el eje central de esta investigación, puesto que, permitió reconstruir las experiencias significativas escolares que han marcado el tránsito interrumpido de los estudiantes en su proceso escolar. Siguiendo a Rodríguez (2003), este método no se limita a una entrevista en profundidad, sino que se constituye como una narración espontánea donde el investigador actúa como facilitador.

A través de este método, los jóvenes de VAE logran una reflexión crítica sobre sus vivencias pasadas, articulándolas con su presente potencial.

3. Contexto y Participantes

El presente estudio se realizó en el Colegio Arborizadora Alta IED, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, al sur de Bogotá. La

población participante estuvo conformada por nueve estudiantes vinculados al programa VAE, quienes presentaban condiciones de extraedad y trayectorias escolares discontinuas. La selección de los participantes fue de tipo intencional, priorizando a aquellos jóvenes que manifestaron voluntariamente su interés por reconstruir sus historias de vida. Se contó con el asentimiento de los menores, garantizando su confidencialidad.

4. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con las Didácticas no Paramétricas, se diseñaron instrumentos que permitieron emerger las subjetividades y el pensamiento crítico. Entre estas se encuentran:

- **Cuentario pedagógico (instrumento principal):** recopilación de relatos multimodales contruidos por los estudiantes a partir de sus experiencias personales y escolares.
- **Talleres pedagógicos:** se desarrollaron encuentros basados en el "Círculo de la Palabra", estrategia orientada hacia la escucha y el diálogo, con el fin de construir los relatos.
- **Grupos focales:** espacios de diálogo colectivo que facilitaron la reflexión, la escucha y la construcción colectiva de significados.
- **Entrevistas semiestructuradas:** espacios de diálogo individual centrados en la profundización de hitos de vida y experiencias escolares.

5. Análisis de la información

Para el análisis de la información se realizó un proceso de organización, categorización e interpretación de las narrativas producidas por los estudiantes. Para lograr lo anterior, se establecieron tres ejes de análisis: eje formativo, eje didáctico-pedagógico y eje del sujeto; esto permitió comprender las experiencias de los participantes desde diferentes dimensiones. Adicionalmente, se empleó el Software *Atlas.ti* como herramienta de apoyo para el análisis cualitativo de la

información. El proceso se realizó en tres etapas:

- **Codificación:** Identificación de unidades de sentido en las transcripciones de las historias de vida.
- **Categorización:** Agrupamiento de códigos en categorías emergentes (como "Presente potencial", "Narrativas" y "Pensamiento crítico").
- **Triangulación:** Contraste entre los relatos de los estudiantes, el grupo focal, las entrevistas semiestructuradas y los referentes teóricos.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La recolección y análisis de la información permitió identificar hallazgos significativos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, la resignificación de historias de vida y el presente potencial. Los datos se organizaron en tres categorías emergentes que corresponden a los ejes de la investigación.

1. Puesta en marcha del presente potencial

En relación con el pensamiento crítico, se identificó que los estudiantes desarrollaron la capacidad para problematizar su realidad inmediata. Los resultados evidencian que, al realizar un recorrido por sus historias de vida desde la reflexión, los estudiantes, no solo realizaron el ejercicio de reconocerlas e interpretarlas, sino que comenzaron a comprenderlas como posibilidad de transformación desde su presente.

Se observó la emergencia del presente potencial durante la experiencia pedagógica y la construcción del cuentario, cuando los estudiantes comenzaron a mostrar deseos de proyectar sus metas desde acciones basadas en sus capacidades y decisiones actuales. Esto evidenció que el ejercicio narrativo funcionó como una herramienta que activo la capacidad de los estudiantes para reconocer como sujetos con posibilidades de transformación.

En los relatos se permite evidenciar que, cuando se presentan espacios seguros desde la escucha y la reflexión, los sujetos logran un

ejercicio de conciencia sobre sus experiencias vividas y posicionarse de manera reflexiva frente a su situación histórica actual. De este modo, en el contexto de VAE, estos espacios se configuran como escenarios que van más allá de la reflexión, fomentando la reconstrucción del sentido y la proyección de nuevos futuros.

El eje formativo permite evidenciar que el trabajo realizado con historias de vida, mediadas por las narrativas, favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la activación del presente potencial en los estudiantes del programa VAE. A partir de este proceso, los sujetos logran posicionarse desde una perspectiva activa y asumirse como agentes capaces de lograr transformaciones en su realidad. Así, el pensamiento crítico se consolida como una práctica situada que emerge de la experiencia pedagógica, favoreciendo un ambiente de construcción y formación del ser y del estar.

2. La escuela como espacio de diálogo y resignificación

El uso de didácticas no parametrales permitió salir de la rutina de la educación tradicional en el aula de clase, en la cual los estudiantes son sujetos pasivos y quienes reciben los contenidos y la información. En caso contrario, se pusieron en práctica didácticas flexibles, participativas, horizontales y centradas en los estudiantes, las cuales fomentaron la participación, la confianza, la expresión, la construcción de sentido y el reconocimiento de la subjetividad.

Las actividades desarrolladas estuvieron enmarcadas en actividades de escritura, espacios de diálogo, uso de narrativas orales, escritas y multimodales y finalmente la creación del producto que es el cuentario pedagógico, permitiendo a los estudiantes desarrollar su capacidad de agencia y ser sujetos activos dentro de su proceso formativo tal como lo mencionaba Estela Quintar en una entrevista realizada por Salcedo (2009) “desde la didáctica no parametral el “producto” no es solamente la obra sino el proceso que el sujeto crea y transita para producir la obra” (p. 125).

Ese tránsito también estuvo acompañado por las propuestas de los estudiantes frente a la construcción de la narración de las historias de vida basadas en experiencias escolares, pongamos por caso el siguiente aporte “esa actividad tendría un círculo donde se reúnan todos y cada uno contaría su historia y lo entenderíamos y no lo contaríamos. (E. Corredor comunicación personal, 21 de marzo del 2026). La recolección de los aportes se dio en espacios colectivos emocionalmente seguros, dinámicos y en diversos espacios del colegio como la Kankurua¹ y la Cafetería.

Dichos aportes validaban el uso de las didácticas no parametrales y a su vez les daban voz a los estudiantes y promovían el pensamiento, la reflexión y su participación sobre su proceso de aprendizaje en el cual se debe tener en cuenta sus gustos y necesidades. En consecuencia, la participación de los estudiantes promueve el sentido de pertenencia, compromiso, participación y autonomía promoviendo prácticas educativas basadas en la democracia, el diálogo y la inclusión.

En consecuencia, las historias de vida como metodología cualitativa y las didácticas no parametrales generaron el desarrollo de una herramienta para recopilar y organizar las narrativas e historias de vida construidas por los estudiantes y compilarlas en un producto final, el cual es el cuentario, el cual pretende ser un dispositivo de memoria colectiva ya que recoge las narrativas de un grupo de estudiantes de VAE.

El cuentario pretende servir como punto de encuentro para los estudiantes de VAE quienes encontrarán en estas narrativas similitudes que les permitirá identificarse y reconocerse en la vivencia del otro. Más aun, el cuentario consolida redes de apoyo entre los estudiantes ya que allí se encontrarán luchas, sentimientos, emociones y metas similares.

¹La Kankurua es concebida como una casa de pensamiento y encuentro comunitario ubicada en el Colegio Arborizadora Alta y en donde esta cúpula geodésica funciona como espacio de reflexión, memoria y pedagogía alternativa.

En ese mismo orden de ideas, no solo se realizó un proceso de sistematización en el cuentario, sino que se realizó la sistematización de las narraciones e historias de vida depositadas en el cuentario con el software *Atlas.TI* el cual facilitó la identificación de palabras o términos frecuentes en los relatos.

Figura 1
Nube de palabras con el cuentario de insumo.



Nota. La ilustración presenta los términos más frecuentes. Elaboración a través del software Atlas Ti (2026).

En la nube de palabras se puede observar palabras de diversos tamaños, el software incrementa las palabras con mayor frecuencia de uso, por lo que se puede ver cómo sobresalen palabras como “estudiantes”, “quiero”, “colegio” “año”, “cosas”, “gracias” y “sueños”. Esas palabras están relacionadas con el presente potencial de los estudiantes y su proyección y construcción de futuro, así como sus aspiraciones y posibilidad de futuro. Otro término que resalta es “mamá” en donde se podría vincular esta palabra con un vínculo afectivo, tal vez el de mayor importancia para los estudiantes.

Finalmente, las palabras “familia”, “amigos” y “profesora” o “profe” resaltan lo que sugiere una importancia significativa de los vínculos afectivos para los estudiantes. En esa medida, es importante la figura del colegio como espacio de construcción de vínculos y afectos. De igual forma, Luis David Grisales Serna y Diana Patricia Zuluaga Robles (2018) plantean que las didácticas no parametrales reconocen al sujeto desde su experiencia, promoviendo espacios pedagógicos más humanos, reflexivos y

abiertos a la construcción de sentido. Así, la escuela se configura como un escenario que fortalece el desarrollo cognitivo, socioafectivo y comunicativo de los estudiantes desde las relaciones que establecen con quienes habitan el contexto escolar.

3. De la exclusión a la historicidad

La investigación estuvo orientada hacia el cambio de perspectiva de los estudiantes del programa VAE. El análisis fomenta el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes vinculados al programa como sujetos con historias de vida y experiencias escolares que configuran la forma en que entienden y viven la escuela. En efecto, el uso de historias de vida y de las narrativas permitieron identificar que las trayectorias de los participantes estaban marcadas por desescolarización, migración, dificultades económicas, sociales y familiares, dificultades en la adaptación escolar y pérdida de años académicos.

Dichas situaciones se evidencian en las voces de los participantes quienes referían situaciones de migración, pandemia, pérdida de varios años académicos o ingreso tarde al sistema educativo. Cada uno de los relatos evidenciaba una de las razones anteriores, ejemplificando lo anterior “Yo llegué a VAE por problemas que yo tenía, no aprendía bien, no escribía, no hablo bien. Estoy en VAE para aprender, yo pienso que este programa va a ser un curso difícil” (F. López, comunicación personal, 28 de febrero del 2026).

Lo anterior, está vinculado con una problemática del programa VAE, debido a que este tiene como criterio de exclusión a estudiantes con diagnósticos relacionados con discapacidad o trastornos del aprendizaje o del comportamiento. Sin embargo, esta es una situación compleja debido a que VAE vincula a estudiantes con trayectorias tardías o interrumpidas, lo cual dificulta la identificación oportuna de cualquier diagnóstico. En esa misma línea, la ausencia de un diagnóstico no significa que no exista una condición, sino por el contrario puede ser que no se haya activado una ruta con el sistema de salud, debido a la

ausencia de un proceso de escolarización y por ende de un docente quien asume el rol de agente de detección temprana de dificultades comportamentales o de aprendizaje en los niños, niñas y adolescentes.

En esa medida, el aula de VAE se caracteriza por su heterogeneidad en la población debido a que vincula a estudiantes de diversas nacionalidades, edades, culturas, realidades sociales y económicas y quienes tienen historias de vida diversas. Por otra parte, VAE también vincula a estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje, y posibles trastornos de aprendizaje y del comportamiento generando una necesidad urgente de atender esta población con pedagogías diferentes y no paramétricas que respondan a las realidades del aula y garantice la permanencia educativa en un sistema educativo que exige una aceleración del aprendizaje y una nivelación de contenidos.

En otro orden de ideas, los estudiantes narraron lo vivido reconociendo emociones, decisiones y aprendizajes dentro de sus historias de vida, lo cual los posiciona como agentes activos en su propia realidad y les permite resignificar lo vivido desde la resiliencia, la reconstrucción y la transformación de esas experiencias. Ejemplificando esto, se toma la voz de uno de los participantes quien refirió "Mi experiencia en VAE fue un poco dura porque casi nadie me quería, pero después todos, o la mayoría, me querían. En VAE la pasé muy chévere, la experiencia me hizo sentir que aprendí muchas cosas." (M. Sanabria, Cuentario Pedagógico).

Ahora bien, dicha resignificación está relacionada con la valoración que le da el estudiante al programa VAE y a la experiencia académica, en donde puede que la persona parta de una experiencia negativa pero luego genere una transformación de dicha experiencia mediante la toma de conciencia de la posibilidad de transformación que tiene. Por consiguiente, se resalta que la escuela está en una posición dicotómica en la que por un lado ha sido asociada con la dificultad y por el otro lado, está vinculada a la oportunidad de transformación y proyección.

Esa división fomenta el pensamiento y ejercicio de prácticas pedagógicas que reconozcan la complejidad de las trayectorias escolares y atiendan a estas situaciones mediante la visibilización de las voces de los estudiantes, así mismo, que promuevan la empatía y comprensión de sus experiencias y exhorten la posibilidad de transformación, reconstrucción y resignificación, con ello, se puedan generar procesos de transformación personal y social en las aulas y los territorios.

Ahora bien, la vinculación al programa VAE no solo implica un ingreso al sistema educativo, sino que el ingreso a estas aulas configura un proceso de reconstrucción de la identidad de los estudiantes. Además, también es una oportunidad para transformar los vínculos con el colegio, con el aprendizaje, con los docentes y con los pares, valga como ejemplo el aporte de una estudiante "Aprendí a valorarme por mí sola y también el valor de la amistad. Conocí a mi mejor amiga" (A. Martínez, Cuentario Pedagógico). La afirmación anterior, evidencia el proceso de reconstrucción de la identidad de ella, pero también la importancia de los vínculos y en esa medida, la escuela se posiciona como un entorno propicio para el desarrollo de amistades y vínculos afectivos.

CONCLUSIONES

Este estudio permitió concluir que el uso de las didácticas no paramétricas, basadas en la proporción de las historias de vida y las narrativas, constituye un motor primordial para fomentar la expresión y el pensamiento crítico, permitiendo al estudiante un tránsito a la conciencia activa de la construcción del presente potencial. También, se evidenció que, al realizar un recorrido y una reconstrucción de sus historias de vida basadas en experiencias significativas escolares, los jóvenes recuperaron su confianza en sus procesos de aprendizaje y lograron sustituir el estigma del fracaso escolar por una posición de crecimiento y proyección hacia su futuro.

Figura 2
Imagen del capítulo 1 del cuentario.



Nota. La ilustración presenta una de las páginas del cuentario pedagógico construido por los estudiantes participantes del programa Volver a la Escuela (VAE), en la cual se recopilan relatos y narrativas relacionadas con sus experiencias de vida escolar. Elaboración propia (2026).

En consonancia, el cuentario trasciende como una herramienta pedagógica de transformación y se convierte en un espacio de memoria colectiva que permite reconocer la proyección y resignificación de las experiencias escolares de los estudiantes que han estado en contacto con el ecosistema de VAE. A través de él, el entorno se convierte en un ambiente de reconocimiento del otro y la validación de los aprendizajes y saberes que han construido a lo largo de su vida.

La relevancia de la investigación dentro del campo de las pedagogías radica en la confirmación de las narrativas como una herramienta auténtica para la producción de conocimiento. El estudio demuestra que el desarrollo del pensamiento crítico en población vulnerable, no se fomenta a través de la enseñanza técnica y tradicional, sino que se deben implementar estrategias pedagógicas situadas y flexibles que permitan realizar una recuperación de la palabra y la historicidad del sujeto.

Desde el enfoque crítico y narrativo de esta investigación, se sugiere profundizar a largo plazo el impacto de las narrativas en los estudiantes después de su transición de VAE al aula regular. Asimismo, sería relevante para los

docentes que hacen parte del programa, se formen en experiencias pedagógicas situadas como las didácticas no parametrales, con el fin de institucionalizar prácticas donde se presente escenarios de escucha activa y de validación del otro. De este modo, se desplazan las prácticas que hacen parte del sistema tradicional y se visibilizan las voces de los sujetos.

REFERENCIAS

- Acevedo, R. I., & Espitia, L. S. P. (2010). Deserción escolar y desarrollo social: Una mirada sobre el programa "Volver a la escuela" en Bogotá. *Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 75-86. <https://doi.org/10.18359/reds.910>
- Arias, M., & Alvarado, V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181. <https://doi.org/10.21615/cesp.3022>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(3), 129-170. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1315>
- Bertaux, D., & Bertaux-Wiame, I. (1993). Historias de vida del oficio de panadero. En J. Aceves (Ed.), *Historia oral* (pp. 67-89). México: Instituto Mora.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chárriez, M. (2012). *Historias de vida: una metodología de investigación*

- cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Grisales Serna, L. D., & Zuluaga Robles, D. P. (2018). La Didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Plumilla Educativa*, 21(1), 11-28.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.21.2973.2018>
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno-Pinado, W. E., & Velazquez-Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 15(2), 53-73.
[doi:10.15366/reice2017.15.2.003](https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003)
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: SUNY Press.
- Quintar, E. (2006). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Quintar, E. B. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- Vélez Upegui, M. (2011). Ricoeur y el concepto de texto. *Co-Herencia*, 7(12), 85–116. Recuperado a partir de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/17>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración* (Vols. 1-3). México: Siglo XXI Editores.
- Rodari, G. (1997). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Rodríguez, M. L. (2003). *Las historias de vida*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2024). *Programa Volver a la Escuela (VAE)*. Bogotá: SED.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.



Recibido: 7 de Abril de 2026

Aceptado: 29 de Mayo de 2026

¿QUIÉN FORMA A LOS DOCENTES? CONSTITUCIÓN DE SUJETO ELTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE COLOMBIANA

Alejandro Mauricio Davila Rubio

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20672382>

Dávila Rubio, A. M. (2026). ¿QUIÉN FORMA A LOS DOCENTES? CONSTITUCIÓN DE SUJETO ELTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE COLOMBIANA. EURITMIA, 16, 64-82.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20672382>

¿QUIÉN FORMA A LOS DOCENTES? CONSTITUCIÓN DE SUJETO ELTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE COLOMBIANA

Alejandro Mauricio Dávila Rubio¹

¹Alejandro Mauricio Dávila Rubio. Magister en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado Interinstitucional en Educación, Correo electrónico: amdavilar@udistrital.edu.co

RESUMEN

Este artículo examina cómo se constituye el educador de docentes de lengua inglesa (ELTE – English Language Teacher Educator), por sus siglas en inglés) como sujeto en la educación superior colombiana. Analiza los hallazgos derivados de un estudio cualitativo realizado con tres ELTE y se apoya en sus trayectorias narradas para explicar cómo las interpelaciones discursivas y las apropiaciones de los practicantes moldean la subjetividad y la práctica profesional. Debido a limitaciones de espacio, el análisis aquí presentado prioriza el caso de un participante en profundidad, situándolo dentro de un marco analítico más amplio desarrollado a partir de las narrativas de los tres ELTE. El diseño cualitativo combinó, en primer lugar, una revisión documental de normativas y discursos del campo. En segundo lugar, se llevó a cabo una investigación narrativa con tres ELTE, utilizando entrevistas a profundidad y un análisis narrativo paradigmático. Los hallazgos muestran que la subjetividad del ELTE se constituye en la intersección de los mandatos institucionales (productividad, evaluación, estandarización) y los compromisos pedagógicos, éticos y afectivos. Las narrativas revelan tensiones recurrentes, tales como la legitimidad y la autoridad, la conciliación del cuidado con las expectativas profesionales, el desencanto y las complejidades de la mentoría, al tiempo que evidencian agencia, resignificación y resistencia. El estudio concluye que el ELTE no es una entidad fija, sino una configuración dinámica producida a través de relaciones de poder/saber y una constante autonarración. Se hace un llamado a favor de políticas y arreglos formativos que humanicen la formación docente y proporcionen condiciones que favorezcan el desarrollo profesional sostenido, la indagación situada y el cuidado.

Palabras clave: Formadores de profesores de inglés; Constitución de sujeto; Investigación narrativa; Poder; Conocimiento; Educación superior.

WHO TEACHES THE TEACHERS? ELTE SUBJECT CONSTITUTION IN COLOMBIAN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This article examines how the English Language Teacher Educator (ELTE) is constituted as a subject in Colombian higher education. It discusses findings derived from a qualitative study conducted with three ELTEs and draws on their narrated trajectories to explain how discursive interpellations and practitioners' appropriations shape professional subjectivity and practice. Due to space limitations, the analysis presented here foregrounds one participant's case in depth while situating it within a broader analytical framework developed from the narratives of all three ELTEs. A The qualitative design combined, first, a documentary review of regulations and field discourses. Second, narrative research inquiry involving three ELTEs was carried out, using in-depth interviews and paradigmatic narrative

analysis. Findings show that ELTE subjectivity is constituted at the intersection of institutional mandates (productivity, evaluation, standardization) and pedagogical, ethical and affective commitments. Narratives reveal recurrent struggles, such as legitimacy and authority, reconciling care with professional expectations, disenchantment and the complexities of mentoring, while evidencing agency, resignification and resistance. The study concludes that ELTE is not a fixed entity, but a dynamic configuration produced through power/knowledge relations and ongoing self-narration. It calls for policies and formative arrangements that humanise teacher education and provide enabling conditions for sustained professional development, situated inquiry and care.

Keywords: English Language Teacher Educators; Subject constitution; Narrative research; Power; Knowledge; Higher education.

INTRODUCTION

English Language Teacher Educators (ELTEs) are formed at the intersection of biographical experience and institutional regulation. In Colombia, the figure of the teacher educator, specifically ELTE, has been historically configured by legal frameworks, managerial criteria and quality assurance agendas that privilege credentials, standardisation and productivity. While policies and discourses have shaped what ELTEs “must be”, little is known about how ELTEs themselves narrate and make sense of these interpellations in the ongoing formation of their subjectivities.

This article addresses that gap by exploring the subject constitution of ELTEs through a dual focus on external discourses and lived narratives. The study is guided by a Foucauldian understanding of subjectivation (practices of subjection and self-government within power/knowledge relations) and a Ricoeurian perspective on narrative subject constitution (how selves are configured through meaning-making and interpretation). Together, these perspectives enable an analysis of both the forces that attempt to produce a particular kind of professional and the ways in which educators ascribe to those forces.

The approach combines: a documentary review of regulatory and expert discourses that define the role of university professors and ELTEs (e.g., laws, policies, accreditation standards, institutional documents) and a narrative inquiry with three ELTEs whose in-depth interviews highlight struggles, ethical

stances and practices through which they affirm, resist or accommodate social and institutional demands. The aim is not to generalise statistically but to generate a theoretically informed, context-sensitive account of how ELTE subjectivities are constituted in practice.

Therefore, the main aim of this research is to comprehend how ELTEs’ narrated experience gives meaning to the exercise of their profession within a dense network of discursive demands. By situating ELTEs within both historical-regulatory and narrative-experiential fields, the article offers a localised theorisation of teacher educators’ subject constitution.

THEORETICAL FRAMEWORK

1. What is understood by the subject?

This study situates the “subject” as a necessary, though irreducibly complex, category for investigating English Language Teacher Educators. Rather than offering an exhaustive philosophical treatise, the aim is to establish an epistemological ground that makes visible the multiple, fluid relations through which persons are constituted and through which they also appropriate and signify those relations. Two complementary points of view guide this work: a discursive perspective (Foucault, 1980, 2002, 2008) and a narrative perspective (Ricoeur, 1991, 2003), along with regional elaborations (Arfuch, 2010; Padierna, 2008). In this view, the subject is neither a fixed essence nor a simple binary between subjection and subjectification: it is a

historically and socially embedded becoming that goes through philosophy, the social sciences and politics (Hall, 1996).

For ELTEs, this implies that subjectivity emerges at the intersection of external discourses and the internal discourses of signification through which educators accept, interpret, resist or reconfigure those interrelations.

2. Foucault and the subject

Following Foucault, the subject is constituted within relational matrices of power/knowledge and through discursive formations that delimit what can be thought, said and done (Foucault, 1980, 2002, 2008). As Callison (2017) underscores, late-modern critique unsettles the notion of a unified, self-determining subject by asking which subject positions are presupposed and produced by current orders, and which technologies of the self become available within them. In Foucault's terms, subjectivation names the historically situated processes by which individuals are made subjects, not only through coercive or normalising forces (e.g., disciplinary, medical or religious discourses), but also through practices by which they work on themselves to accommodate or resist those formations.

This double movement clarifies the analytical stance of the present study: power is simultaneously repressive and productive; it differentiates bodies, gestures, desires, and discourses, but in doing so it also opens spaces for resistance (Foucault, 1980). The ELTE is approached as a locus where external regimes (policies, institutional rules, expert discourses) and internal actions (ethical self-formation or interpretative work) meet and produce subject positions. While studies in the ELT field have examined teacher identity, this dissertation foregrounds subject constitution as a more analytically generative construct for understanding the conditions under which ELTEs come to be, act, and be recognised. This focus on subject constitution shifts the analytical gaze from what teachers are or what they can do toward how they are historically, discursively and ethically produced as subjects

within regimes of power, policy and knowledge.

Rather than opposing discourse and narrative, this study aligns with work that understands narrated experience as a site where discursive forces are taken up, reworked and ethically negotiated (Arfuch, 2010; Barkhuizen et al., 2013; Padierna, 2008). In this sense, narratives are not treated as transparent expressions of identity, but as practices through which educators configure themselves in relation to institutional demands, professional ideals, and lived contradictions.

3. Subject constitution and ELTEs

Building on this, the research adopts subject constitution as its main construct. Castro (2005) frames subjectivation through three analytical perspectives: (1) a research mode, where subjects are rendered as research objects dispossessing them of their historicity; (2) dividing practices, which fragment subjects and differentiate them from others; (3) a self-awareness process, where subjects recognise themselves. These standpoints are relevant to ELTEs, whose subject constitution is shaped by policies, professional development traditions, national and international agendas, institutional regulations and social expectations. This frequently occurs without the complementary recognition of their own voices in research or in everyday institutional life.

Against an externalist reading, the present study also foregrounds the inner work of becoming an ELTE by exploring how teacher educators think about and act upon themselves, and how points of intersection arise between “must-be” discourses and lived, narrated experiences. This emphasis detours from a strictly Foucauldian program to engage the narrative register through which ELTEs articulate meaning. Complementary insights from Latin American and local scholars and works further nuance this stance. Vargas (2006), drawing on Husserl and Bakhtin, argues that language grounds subjectivity: dialogue polyphony means that multiple external voices (teachers, colleagues,

students or norms) are internalised and negotiated in an inner dialogue.

Magallon (2013) situates subject formation within Latin American histories of exclusion and struggle, emphasising the social subject as a response to modern/colonial frames and as a call to rethink the human beyond market logics. At the local level, Romero (2016), through a Foucauldian historical ontology, shows how university professors' subjectivity is configured within teaching practices entangled with economic, social, political and educational conditions. Therefore, these works orient the present study toward ELTEs as historically situated subjects, constituted in and through dialogic, institutional and regional dynamics.

4. Narratives, discourse and subject constitution

An analysis of documents (policies or institutional texts) is indispensable for mapping how ELTEs are discursively configured; yet, such analysis risks silencing the lived voices of teacher educators. To complement discursive formations, this study turns to narratives as an epistemic site where ELTEs signify their experiences, rendering visible the ethical, political, personal, socioeconomic, and spiritual stakes of becoming a teacher of teachers.

Foucault (2002) treats discourse as a historically situated event through which subjects are decentred into plural positionings that they may adopt or resist. Ricoeur, by contrast, centres the interpreting subject through narrative, configuring time and world, projecting horizons of possible experience (Ricoeur, 1991, 2003; Miramón, 2013). The present study interweaves these perspectives: ELTEs are produced by discourses they have previously internalised, yet through narrative, they re-appropriate and sometimes contest those interpolations. In Ricoeur's terms, "intention and potential" do not name an innate essence but a process of internalisation of previous experiences forged in the dialectic between received positions and new demands.

Moreover, Arfuch's (2010) "espacio biográfico" further orients the analysis, understanding the biographical narration as intersubjective and constitutively open, marked by lack and tension rather than essentialization. In this space, the interview becomes a site of encounter in which a speaking subject emerges in relation to a listening other, and meaning is co-configured. For ELTEs, this means that discursive formations are not merely imposed; they are lived, narrated, and valued as an experience.

Part II: Subject/subjectivity in ELT

As noted before, the constructs of subject and subjectivity have only recently begun to receive attention in the ELT field. What is emerging is not a single definition but a set of complementary points of view that highlight how English language teachers and ELTEs become who they are through learning histories, institutional demands, positionalities, and everyday practices of teaching, mentoring, and researching. The studies reviewed below approach subjectivity through autobiographical narrative, critical traditions, autoethnography and poststructural critiques of whiteness. All of them demonstrate that subjectivity is relational, situated, and contested, and it shapes what counts as legitimate practice in teacher education.

5. Narratives as human praxis

Ramos and Brito (2019) investigate how teachers' prior learning experiences in a foreign language influence their pedagogical content knowledge (Shulman, 1986, as cited in Ramos & Brito, 2019) and their ongoing classroom decisions. Using narrative interviews (Jovchelovitch & Bauer, 2002) and a metaphorical reading of stories, Ramos and Brito surface subjectivities across three categories: (a) recollections of training courses, (b) foreign-language learning experiences, and (c) teaching experiences.

Following Ferrarotti (2010), Ramos and Brito frame autobiographical storytelling as human praxis, a synthetic social activity in which

biography and context are mutually constitutive. Subjectivity appears not as an inner essence but as a dynamic configuration forged in moments of rupture and reconstruction across three narrative domains. First, recollections of training courses reveal persistent inconsistency between initial preparation and what teachers later judged necessary. In these memories, teacher educators are invoked as important figures whose techniques, models, and advice shaped teachers' practices. However, these educators appear as repositories of methods rather than as subjects with histories, values, and dilemmas.

Second, memories of foreign-language learning are mobilised as criteria for present teaching. Feelings of encouragement or shame, as well as images of effective or harmful pedagogical experiences are reinterpreted as reasons for particular classroom choices. The teachers' subjectivity is made in this movement from once-lived experience to now-authorised practice. Third, early teaching experiences are narrated as periods of uncertainty, disillusionment and improvisation. In the absence of guidance, teachers recruit remembered ELTEs as scaffolds, leaning on their tips and problem-solving repertoires when confronting classroom dilemmas. This study demonstrates that teachers do not merely apply techniques; they continually re-author practice through the meanings they assign to biographical episodes. In this article, the most relevant contribution lies in how ELTEs settle in the teachers' stories yet remain absent figures of reflexive subjects who grapple with their constraints and contradictions.

6. A critical lens on ELTEs

In mainstream teacher education discourse, teacher identity is commonly treated as a coherent self-description to the question, 'Who am I as a teacher?' A description that can be traced, named, and assessed across time and contexts. Even when identity is theorised narratively, it frequently appears as the outcome of retrospective coherence, in which subjects configure episodes into a plot that

stabilises professional continuity. This framing is productive for recognising, belonging and legitimising experience, but it can also naturalise the positions it names, such as expert, innovative or caring, among others, and leave under-examined the institutional and historical mechanisms that make those positions thinkable, sayable and liveable. It is precisely at this moment that the analytic category of subject constitution becomes significant for EFL (English as a Foreign Language) research concerned with identity, power and inequity. It relocates attention from what ELTEs are, which is identity as a label, to how they become positioned and position themselves within historically situated relations of power/knowledge and through concrete practices.

This move is consistent with the research horizons identified in the Colombian ELT field, where the focus shifts from an instrumental view of language to its interface with social life, subjectivity, and unequal positioning in educational communities. In this line, examining ELTEs through subject constitution focuses on the fact that teacher educators do not simply have identities; rather, they inhabit and negotiate subject positions produced by policy discourse, institutional routines, and professional orthodoxies. For example, in Colombian ELT policy-making processes, identity-forming discourses operate by circulating normative imaginaries of the good teacher and legitimising specific regimes of expertise, evaluation, and language ownership. Escobar (2013, as cited in Henao, 2024) shows how discourses shape who can count as a legitimate English language teacher and under what conditions, making subjectivity an effect of policy language and its institutional uptake rather than merely a personal narrative of professional growth.

A critical positioning turns out to be more necessary when we consider that ELTEs occupy an ambivalent location, namely, they are simultaneously professionals subject to regulation and key agents in reproducing, translating and sometimes contesting those regulations in teacher education. ELTEs are especially positioned within regimes that

increasingly normalise productivity, auditability and standardisation. While also sustaining pedagogical and ethical commitments that exceed those metrics. Recent discussion of the logic of productivity in educational policy helps illuminate how performative accountability becomes a governing rationality that reorganises professional worth and redistributes recognition unevenly (Henao, 2024). Moreover, critical analyses of language policy in Colombia have shown how policy discourse can manufacture consent for external models of language education and expertise, reinforcing asymmetries that shape whose knowledge counts and whose trajectories become marginal (Valencia, 2013)

From a Foucauldian perspective, subject constitution names the ongoing process by which institutional discourses, evaluative routines, and material arrangements allocate subject positions (credible/deficient, productive/unproductive, modern/traditional) and normalise particular ways of being a teacher educator (Foucault, 1980, 2008). Within those constraints, ELTEs also engage in practices of the self, ethical, reflective, and relational work through which they appropriate, negotiate, resist or re-craft the positions offered to them. From a Ricoeurian perspective, this is not a contradiction but a complement, given that subjectivity is narratively maintained through emplotment and reinterpretation. However, such a narrative does not fix the self; it refigures experience in time, opening and narrowing horizons of possibility under discourse. What becomes analytically central is not a stable identity trait but a moving assemblage of position, practices, affects, and ethical commitments through which an ELTE comes to be and can come to be otherwise.

Accordingly, for this present research, subject constitution is not a stylistic substitution for identity, but a critical problematisation aligned with EFL research on power and inequity and with L2 teacher education scholarship. It allows the analysis to track how ELTEs are formed within policy and institutional discourses, namely, bilingualism regimes, evaluation scripts, and productivity demands,

while also examining how they narratively and ethically respond by complying, contesting, and re-signifying alternative pedagogical commitments. This framing is pertinent in the Colombian ELT field, where critiques of instrumentalist traditions in teacher development have repeatedly argued that teacher education must move beyond narrow competence discourses toward sociocultural, political, and critically informed understandings of language education and professional formation (González, 2012).

7. *Poststructural subjectivity and Raciolinguistics.*

Daniels and Varghese (2019) place subjectivity at the centre of teacher education by arguing that it has been sidelined to the detriment of understanding what teacher educators can actually do and be in their embodied practice. Working from a poststructural view of the subject and drawing on *Whiteness studies*, *raciolinguistics*, and *the experiences of teachers of Colour*, they contend that the field reproduces and is reproduced by discourses of *Whiteness*. This reproduction is evident in the marginalisation of raciolinguicized teacher subjectivities and in the predominance of practice-based teacher education, in which “what works” risks being codified without asking from whom, under what power relations, and at what cost. Importantly, the authors show that raciolinguicized subjectivities can either widen or reinscribe *Whiteness* in teacher educators’ practices.

Following Frankenberg’s historical linkage between whiteness and the very invention of race, Daniels and Varghese read *Whiteness* as a system that produces subjects and hierarchies, subtly interwoven into everyday life and inseparable from language. Moreover, the authors adopt a poststructural conception of subjectivity where subjects and worlds are co-constructed in discourse; individuals are both effects and agents within circulating regimes of meaning and power. This frame enables them to show how teachers, students, policies, and institutions simultaneously produce and are produced by teacher education discourses and to reveal the specific

relays between *Whiteness* and reforms. Their question is not whether *Whiteness* appears in teacher education but how it is re-inserted through everyday practices, and with what marginalising effects for teachers of colour and what trivialisation of teachers' subjectivities.

Drawing on Grossman & McDonald (2008), Daniels and Varghese describe a model oriented to "best" practices, with a recent shift toward culturally responsive enactments, especially in high-poverty schools. However, Daniels and Varghese noted an unresolved tension: practices are said to be tied to the identity of the practitioner, yet the discourse of best practices treats the practitioner as a neutral vehicle, as if there existed a "grammar of good teaching." That neutrality is the mechanism by which *Whiteness* is normalised.

Their critique is sharpened by evidence that the knowledge teachers of colour bring is usually sidelined or ignored (Monzo and Rueda, 2003 as cited in Daniels and Varghese, 2019) while the innocuous image of the white teacher and the authority of Standard English remain unmarked and unquestioned, reproducing inequity (Phillip et.al, 2018 as cited in Daniels and Varghese, 2019). Haddix's (2016) description of an "ethic-less, race-less, culture-less and language-less" teacher educator's identity crystallises what is lost when *Whiteness* frames practice without naming itself. Daniels and Varghese therefore reject the delusion of uniform, transcontextual "best practices." In high-poverty contexts, they show how the dense power relations among actors fracture such universals, and how racialised subjectivities contest the "objective and transcendent rationality" that *Whiteness* claims for itself.

PART III: Subjectivity in the ELTE local scenario

In the Colombian ELTE landscape, research has tended to privilege identity and competence over the deeper question of how teachers are constituted as subjects. A notable exception is Méndez et al. (2019), who examined how English language teachers

narrate and enact resistance to the subject positions promoted by the National Bilingual Program (NBP). Working with Foucauldian historical-archaeological tools, they contrasted discursive and non-discursive formations in teachers' publications with the NBP's objectifying devices. Subjectivity is treated both as historically contingent discourse and as an interior labour through which individuals dismantle dominant modes of subjectification. Their analysis shows teachers crafting counterpositions (teacher-researcher, critical thinker, and producer of situated knowledge) against policy-driven identities premised on certification, proficiency scales, and native-like norms.

METHODOLOGY

This study is anchored in a constructivist worldview in which individuals seek to make sense of the worlds in which they live and work, constructing multiple, situated, and divergent subjective meanings. Rather than reducing these meanings to a set of categories, a constructivist stance values the complexity of viewpoints and attends to interactional, historical, and cultural contexts as people interpret the significance of their experiences (Creswell & Creswell, 2023). Methodologically, the research is qualitative. It mobilises interpretative and material practices that render the social world visible through a set of representations, in this case, in-depth interviews, while aiming to understand phenomena in their natural settings and through the meanings participants attribute to them (Denzin & Lincoln, 2018). Following Erickson (2018), qualitative research seeks to describe, in narrative form, what particular people do in their everyday lives and what those actions mean to them, foregrounding "kinds of people, kinds of actions, kinds of beliefs and interests" (p. 87) and the differences that matter for meaning.

Given the focus on lived experience, the study adopts a narrative design. Narratives are human-centred accounts through which people make sense of events, configure temporalities and render lives intelligible. Therefore, they are well-suited to identifying

elements of ELTEs' subject constitution. People "make sense of their lives according to the narratives available to them" (Mertova & Webster, 2020, p. 2), making narrative a pivotal mode of experiencing, acting and living both individually and collectively (Carr, 1986 as cited in Mertova & Webster, 2020). Furthermore, Dyson and Genishi (1994) emphasised that narration echoed other voices, focusing on the sociocultural membership signalled by both story content and craft. Narratives help integrate tensions, such as the past and the present, the official and the unofficial, the personal and the professional, so that current practices and future projects can be reimagined. In this sense, empirical access to ELTEs' experiences cannot be reduced to statistical displays of data. Life experience is complex and intricate, "a rendition of how life is perceived" (Mertova & Webster, 2019, p. 23). Thus, narrative research studies experience as socially, culturally, politically, educationally and historically situated. Its distinctive contribution invites us to question who we are by tracing multiple paths through which ELTEs have become who they are.

In-depth interviews were employed as the primary tool to access ELTE's narratives. Following Goffman 1981 (as cited in Johnson, 2001), such interviewing entails "subjecting yourself and your own social situation to the set of contingencies that play upon a set of individuals" (p.14). This social exercise privileges intimacy and empathy between the narrator and the listener, with the aim of facilitating the subject's self-disclosure. Robles (2011) highlighted that in-depth interviewing enables researchers to engage as peers to reconstruct experience. Entering participants' life worlds allows us to render the intricate, contradictory, or difficult episodes as they surfaced in narration. Interviews were conducted with each participant at different times, in line with Diaz (1991), who conceived in-depth interviews as a means to explore how subjects give meaning to their experiences through available knowledge and appraisals of their worlds, including how past events are articulated with the present moment of telling. Henceforth, even when ELTEs had

experienced similar contexts, their narratives conveyed distinct meanings grounded in their singular life histories.

In this study, reading ELTE's narratives made visible both the elements integrating their subjectivities as teachers of teachers and the social forces that contour them. In this respect, Robles (2011) noted that the interplay among discourses shapes how subjects perceive and reflect, thereby reinforcing stories as carriers of multiple meanings that are not easily accessible through other instruments. Accordingly, in-depth interviews seek self-disclosure and engage the interviewee's self through the process.

Recognising that achieving a relaxed atmosphere conducive to openness is difficult, three sequential interviews were conducted with each ELTE. This organisation honoured the narrative integrity of participants' experiences and the study's epistemological grounding in subjectivity as becoming. Interview 1 focused on eliciting life stories. ELTEs produce open, retrospective accounts of their professional trajectories without being constrained by a priori categories. This mapped the biographical and institutional field in which must-be discourses sediment, namely, hiring regimes, certification demands and research metrics. Interview 2 centred on positioning and discourse. Building on initial coding, ELTEs revisited their narratives, in which regulatory, institutional, and professional expectations articulated how they positioned themselves in response to those discourses. Interview 3 consolidated a hermeneutic refinement in which layered case understandings offered emerging plotlines for refinement or contestation. The move from episodic recounting to narrated subject constitution followed a narrative analysis in which emplotment revealed how events hang together and why meanings prevail (Polkinghorne, 1995).

The participants were three English Language Teacher Educators employed in "bachelor" programs. Eligibility required a minimum of ten years of cumulative experience in English language teaching across educational

contexts and direct exposure to policy-linked regimes, including program accreditation and publication metrics. Exclusion criteria excluded ELTEs occupying administrative roles and those in the early stages of teacher-educator practice. The inclusion of three ELTEs is justified by the distinct constellations of discursive pressures they embodied: Nidia moved between public and private universities and has extensive school experience, which illuminates the intersection of hiring regimes, managerial accountability, and the process of subject constitution. Pablo, a “normalista” with early entry into higher education, foregrounded tensions between didactic craft and research-performance mandates. The last ELTE, Lucero, navigated family care, employment precarity in private schooling, and later consolidation at a public university, thereby making visible the contractual and gendered dimensions of becoming an ELTE. Together, these cases form an analytic array that supports tracing must-be discourses alongside practices of affirmation, resistance, and accommodation. Although the doctoral thesis developed the three life stories in detail, the present article centres more on Nidia’s case.

Nidia is an ELTE with nearly two decades of experience in language teaching whose professional trajectory illustrates a dense process of becoming shaped by early opportunity, institutional constraint, and retrospective consolidation. She graduated from a public university in 1996 and, during her undergraduate studies, worked as a monitor in extension courses within her “licenciatura” program, which gave her first contact with teacher educators. After graduation, she taught in a private school where the central challenge was not language proficiency but the labour of pedagogical planning and the need to identify children’s learning needs. In parallel, Nidia completed a postgraduate degree in applied linguistics, which she described as an important aspect of her subject constitution, given the academic rigour and human qualities of the professors she encountered. Soon after, at only 25, she obtained a full-time position as a teacher educator at a public university. However, this

early entry into teacher education was marked by delegitimation and isolation, as students questioned her knowledge and credibility, even though some were close to her in age, also institutional leadership offered little support.

RESULTS

The data analysis followed a narrative framework to understand the process through which ELTEs constitute themselves as subjects within a context shaped by institutional discourses, policies and personal experiences. Polkinghorne (1995) distinguished between analysis of narratives (a paradigmatic mode) and narrative analysis (a narrative mode). A paradigmatic mode was adopted, in which storied data were thematically organised across participants to generate conceptual insights. Therefore, rather than crafting unified narrative constructions for each participant, as in narrative analysis, the three interviews for each ELTE were examined to trace recurring tensions, discursive formations, and subject positions. Rather than applying preexisting theoretical codes, concepts emerged from the data through movement between individual stories and the development of thematic categories. Among the themes that surfaced were professional affirmation, internalising dominant discourses, navigating institutional authority and discursive resistance. The research design relied on three in-depth interviews with each ELTE, the analytic process unfolded through three iterative and interconnected phases or layers. This process was guided by interpretative attention not only to what was said but also to how it was said across interview moments. In this sense, narrative experiences become data that support analytic claims about the phenomenon under study. This analytical approach is suitable because it enabled the development of conceptual themes that explain salient elements of ELTE’s subject constitution while preserving narrative integrity.

In order to clarify the analytic logic guiding theme development from narrated lives, a double perspective was articulated following Foucault and Ricoeur’s ideas. From Foucault,

the idea that subjects are historically produced within discursive formations and power/knowledge relations that allocate subject positions and normalise particular ways of being (Foucault 1980, 2002). This perspective foregrounds how institutional rules, managerial metrics, linguistic regimes and gendered expectations configure the conditions of possibility for ELTEs' subjectivities, while enabling attention to practices of the self, namely, reflexive ethical and resistant work through which teacher educators shape themselves within and against those forces (Foucault, 1980, 1982). Following Ricoeur, educators employ life events and reinterpret them as coherent yet open narratives of subjectivity (Ricoeur, 1980, 1991, 2003). The Ricourean view does not oppose the Foucauldian one; it complements it by showing how ELTEs narratively refigure the discourses that act upon them, performing the ethical work of self-constitution in time.

The analysis traced how each participant, Nidia in this case, received, negotiated, resisted or re-signified different positions and how they narrated such experiences so that their lives hang together without erasing conflict. Therefore, ELTEs' subjectivities in our local context are discursively produced but narratively maintained. Subject constitution emerges at the intersection of disciplinary normalisation and ethical cultivation, where ELTEs' stories become a form of daily labour.

Focusing on Nidia's narratives, the first layer of analysis foregrounded a relational architecture of becoming, in which her subject constitution emerged through encounters with significant others and the gradual transformation of early vulnerability into an ethic of rigorous pedagogical care. Across her different storied segments, Nidia constantly recognised mentors as vital mediators of practice, affect, and professional imagination. In her narratives, teacher educators emerged as figures who shaped her trajectory and provided concrete pedagogical resources and models for inhabiting teaching as a way of life.

The first result in Nidia's case is connected to her earlier prolonged apprenticeship as a

monitor. Her early contact-sharing with teachers established mentorships not as episodic events but as professional formation, in which she learnt through observation, proximity, and shared repertoires. Within this formation, a first teacher educator who sparked her became emblematic. Nidia highlighted being welcomed like part of the family, observing English lived in domestic interaction, and later reproducing this affective register in her own classroom.

Nidia's story then turned to a period in which institutional mobility, workload and comparison intensified her sense of not-yet-being an ELTE. While working across contexts, she enrolled in a Master of Arts program in ELT under demanding time constraints, such as early workdays, commuting, and late arrivals. Yet, Nidia described her postgraduate professors as amazing mentors who supported her in her process of becoming a teacher of teachers. At this point, mentorship worked not as technical assistance but as an institutional and interpersonal shelter that enabled her to continue under conditions that might otherwise exclude her.

A central rupture was Nidia's early experience of rejection as a young ELTE, which she narrated as one of the most crucial moments of her life. Entering a full-time ELTE role at 25, she was confronted with credibility disputes from students near her age who did not believe in her, while her affective teaching style was read as professional inadequacy. Her narrative thickened into a scene of institutional deception. Nidia described stress-related illness, hostile classroom interactions and a managerial practice that she marked as ethically unacceptable -speaking negatively about colleagues. The conflict culminated in an employment episode in which she was told she had no classes and was asked to resign from her full-time position, which she later described as illegal and based on her lack of knowledge of her rights. This sequence condensed the vulnerability of a novice ELTE subject position where credibility was publicly contested, authority was undermined by managerial discourse, and contractual insecurity was enacted through

misinformation. In Nidia's narrated logic, the institution not only evaluated her; it shaped the conditions under which she could or not remain intelligible as a legitimate ELTE.

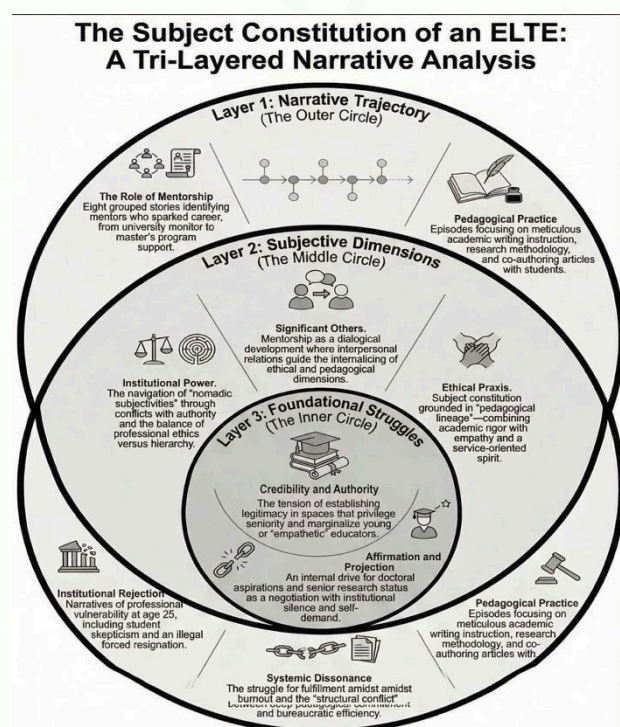
Layer 1 also presented Nidia's subsequent recomposition through mentorship and pedagogical vocation, in which a more supportive university environment became the space in which her earlier experiences were reworked into a professional stance. She recalled committed students who wanted to become teachers and described returning to her first mentors as resources for didactic invention. However, the key shift was that Nidia began to recognise herself as a bearer of expertise. This was her moment to share her knowledge, particularly her accumulated experience teaching children and teenagers. Within this renewed institutional and relational setting, she identified her passion, which reorganised her identity work: teaching academic writing. Her narration presented this as a pedagogical and ethical achievement, strengthened by collegial collaboration, exemplified by a research teacher who provided ideas and guided students in writing their thesis projects. The reason for mentorship returned, but Nidia increasingly assumed the mentor role, preparing students for research writing, ensuring continuity across courses, and taking pride in students' public presentations.

Across the later stories, Nidia constructed herself as a multifaceted teacher educator whose authority was grounded less in abstract expertise than in a labour-intensive pedagogy of accompaniment. She described writing and research methodology as a process of being alongside her students, in a hand-in-hand academic relationship, emphasising step-by-step instruction and repeated drafting, which some students experienced as a supportive yet demanding practice. Nidia remarked that this was not a personal preference but a responsibility, even when colleagues questioned her exhaustive process. Moreover, her narration marked the recognition of her demanding labour, as evidenced by students' comments that praised her devotion to academic writing. Therefore,

her students' recognition of Nidia's commitment to producing high-quality academic writing functioned as a narrative warrant for her pedagogical authority, in which her credibility was not granted by institutional status but earned through visible care, rigour, and attention.

Finally, in layer 1, Nidia linked ELTE's subject constitution to personality and self-discipline, articulating a demanding self-relation across the domains of academic productivity, motherhood, and teaching. Her narrative depicted subject constitution as a continuity of imperative discourse internalised as self-command, which she also projected onto her students. However, this rigorous approach was not characterised as solely individual; rather, it was reinforced through social interactions with other ELTEs, notably the teacher educators from her M.A. programme and colleagues across various educational contexts. Nidia closed this layer 1 by foregrounding the social necessity of accompaniment in her words: "we are part of a society, and we need at least a friend... to listen to us", a statement that returned the idea that becoming an ELTE is never solitary; it is relational, discursive and continuously negotiated.

Nidia's first-layer narratives showed, first, how mentorship operates as an enabling infrastructure across her trajectory back from early apprenticeship and pedagogical modelling to later professional renewal and subject constitution. Second, how credibility is contested and institutionally destabilised in her early ELTE entry, producing a formative experience of rejection and contractual vulnerability. Third, Nidia reconstituted herself through a rigorous pedagogy of accompaniment, in the forms of step-by-step writing instruction, iterative feedback, and an ethic of empathy and service, through which she became recognisable to herself and others as a credible, demanding, and caring ELTE.

Image 1. Tri-layered ELTE subject constitution.

DISCUSSION (DATA ANALYSIS)

This section deepens the interpretation of Nidia's case by moving from the except-based thematic grouping of layer one to an interpretive account of how Nidia's narrated experiences configure her subjectivity as an ELTE, which corresponds to layers two and three of the data analysis.

In this sense, the value of paradigmatic narrative analysis lies not in reproducing the stories as discrete categories, but in identifying the mechanisms through which Nidia made sense of becoming and sustained herself as an ELTE (Polkinghorne, 1995; Kim, 2014). Consequently, Nidia's case can be discussed as a dynamic configuration produced at the intersection of relational mediation by significant others, formative encounters with institutional power and vulnerability, and an ethical-professional stance that binds rigour to care and projects that stance toward future

teachers. Importantly, these are not themes that sit side by side; they are interdependent processes through which her professional self is narratively assembled.

Becoming an ELTE as relational mediation: mentorship as an enabling condition of intelligibility

Nidia's account framed her professional career as dialogically shaped by significant others. Mentors not only appeared in her trajectory, but also mentoring was narrated as the condition that rendered a certain version of the self thinkable and livable. The first influential figure she recalled represented English teaching as a comprehensive way of living, integrating professional and occupational domains while offering Nidia a model of wholeness rather than a narrow occupational identity. Therefore, mentorship was not merely the transfer of pedagogical techniques; it also mediated an orientation toward what counts as a desirable teacher educator self. The effect was evident in Nidia's effort to reproduce that integrated stance in her family and professional life, suggesting that subject constitution could be anchored in an early lesson: teaching is not simply what the educator does in an institutional setting; it is also how the educator inhabits relationships. Later, mentorship reappeared in her master's program through flexibility and empathy from professors who accommodated her constraints. This experience became a template for the kind of ELTE she wanted to be, an intellectually rigorous and humanly attentive teacher educator. Across these moments, mentorship emerged as a reproducible relation where Nidia not only benefited from it, but she also internalised its ethical form and reenacted it in her own pedagogical interactions. Thus, her narrative positioned mentorship as a key mechanism through which ELTE subjectivity was built as a relational accomplishment rather than an individual possession.

The ELTE's self formed through institutional adversity: rejection as a learning site of power and precarity

A second mechanism was the way rejection and institutional conflict became formative, not in the form of isolated episodes but as experiences through which Nidia learned the politics of recognition and vulnerability. Her early full-time position was narrated as a crucible in which credibility was contested. Students' scepticism toward her youth and the unexpected vulnerability attached to her affectionate pedagogical style destabilised her sense of legitimacy and induced a crisis strong enough to make her contemplate leaving her profession. These experiences were not only emotional, but they also functioned as a narrated pedagogy of the institution where Nidia learned that being an ELTE involved occupying a position that is continually tested, scrutinised and potentially delegitimised.

This learning intensified when conflict shifted from students to hierarchy. Nidia recounted a senior colleague who discredited her and undermined her authority in front of students, an experience she framed as betrayal amplified by institutional power. The consequence was characterised by being pressured to sign a resignation later understood as unjust and illegal, and highlighted how institutional structures could translate power into coercive practice. This adversity was constitutive not because it was a character-building situation, but because it forced Nidia to recognise the delicate and often painful balance between pedagogical ethics, interpersonal dynamics and institutional expectations. Therefore, Nidia's subject constitution was narrated as inseparable from a heightened awareness that ELTE identity is forged within inequitable arrangements where recognition could be withheld and professional integrity could trigger punitive responses. In this sense, rejection became a site of forced interpretation where Nidia had to explain herself what kind of teacher educator she could be under conditions of vulnerability, and what commitments were worth sustaining.

Credibility ethically forged: rigour and care as an integrated professional stance

A third mechanism revolved around the way Nidia narratively consolidated her subject

constitution as an ELTE through a professional stance that fused rigour and care. Her pedagogical praxis, characterised by thorough feedback, systematic guidance and sustained accompaniment in writing research, was framed as an ethical responsibility rather than an instructional preference. Even when students experience her as demanding, Nidia understood this demand as part of what a teacher educator should do to support the development of habits, skills and professional accountability. Her role as organiser of practicum structures, timelines, and evaluation criteria revealed that it was not an administrative action but a pedagogical and moral task in a way that provides students a path for professional development.

Consequently, she narrated herself as demanding, structuring her life around obligation, discipline, and perseverance, while she also extends this ethos to her professional aspirations, namely a doctoral study or senior research recognition, shaped by the figures of significant others. Yet this self-demand was not only self-referential but also oriented toward her students, articulating teaching as a service profession with moral stakes and insisting on empathy and commitment. Students' recognition of her guidance became, in her narrative, a confirmation that her rigour was not punitive but formative, an ethic of care enacted through sustained labour.

Taken together, these three mechanisms support Nidia's subject constitution as a narrated configuration in which relational mediation, institutional adversity and ethical praxis mutually produce one another. Mentorship made possible the imagination and integration of ELTE self. Institutional conflict revealed the fragility of recognition and the politics of credibility. The fusion of rigour and care became the means through which credibility was rebuilt and projected to her students, not only as a personal aspiration.

Nidia's case also made visible two interconnected struggles that shaped her process of becoming an English Language Teacher Educator in our local context. Throughout her narrated trajectory, these

struggles revealed how subject constitution was negotiated through institutional discourses, affective pressures and the ethical labour of sustaining a demanding pedagogy while at the same time pursuing professional recognition and personal coherence.

Struggle 1. Establishing credibility and authority

Nidia's narratives encapsulated the challenge ELTEs face when credibility must be earned in institutional spaces that privilege seniority, formal credentials and conventional academic behaviour. Her early transition into higher education at the age of 25 was marked by professional vulnerability and age-based prejudice, as her legitimacy was questioned through student scepticism and institutional mistrust. In this respect, her experience illustrated a central tension in ELTEs' subject constitution between pedagogical expertise and institutional validation. According to Godwin (2014), teacher educators are expected to embody externally constructed standards of the competent educator, standards that exceed teaching ability and extend into symbolic recognisability. Nidia's experience of being judged as too young, having her teaching style questioned, and being excluded from decision-making processes illustrated how legitimacy is conferred through institutional discourses rather than demonstrated through pedagogical practice. What was at stake was not only whether Nidia taught well, but whether she fitted a recognisable model of authority, an idealised academic maturity that authorised some subject positions while disqualifying others.

The narrative further suggested that credibility was contested through administrative displacement rather than expulsion. Giraldo's (2025) metaphor of "nomadic subjectivities" contributes here in the way it captures how teacher educators can be continuously displaced both epistemically and emotionally, through contractual precarity and institutional uncertainty. In Nidia's case, the sudden revocation of classes and the coercive demand to resign functioned as institutional

moves that interrupted professional continuity and constrained the educator's capacity to stabilise a trajectory. This was not only a bureaucratic episode; it was a mechanism that reorganised subject positions by quietly undermining autonomy and shrinking the space for professional development. Authority, then, became precarious, not because Nidia lacked competence, but because institutional power can reconfigure her position through administrative decisions that operate as disciplinary corrections.

Additionally, Romero (2016) remarked on the emotional toll of discreditation not as incidental but as a constitutive of how academic institutions produce subjectivities. In Nidia's account, stress, illness, as well as personal doubt materialised as consequences of having to continually prove legitimacy under conditions where professional meaning was devalued. Henceforth, her experience exemplified a form of affective governance in the way that institutional arrangements not only regulated work but also regulated the educator's sense of worth and plausibility of her professional self. As Caraballo suggested, this down-grading fractured the subject constitution by subordinating vocation, ethics and affect to institutional demands, making ELTE's self vulnerable to erosion.

Together, these two struggles showed that Nidia's subject constitution unfolded through a persistent negotiation between recognition and displacement, ethical commitment and organisational dissonance, and aspiration and vulnerability. The struggle for credibility revealed how legitimacy is gatekept and affectively governed through institutional discourses that privilege particular models of authority (Godwin, 2014; Giraldo, 2025; Caraballo, 2016; Bozu, 2010). The struggle for affirmation revealed how pedagogical depth could become both a source of fulfilment and a condition of burnout when sustained in contexts of overload, misrecognition, and emotional exposure (Munoz & Hurtado, 2016; Olivares-Fong et al., 2021; Kollerová & Vanková, 2023). In this way, Nidia's narrative made visible that becoming an ELTE is not a linear professional ascent, but a lived process

of subject constitution shaped by the uneven distribution of authority, the costs of ethical pedagogical labour, and the continuous effort to remain coherent as a professional self within institutional life.

CONCLUSIONS

Nidia's case indicated that becoming an English Language Teacher Educator in our Colombian context is neither a linear career progression nor a direct outcome of seniority and credentials. Her narrated trajectory revealed subject constitution as a contested process in which legitimacy must be forged within institutional arrangements that can disqualify the very forms of pedagogical presence through which she teaches. Across her experiences, from early mentoring encounters, to institutional delegitimation to her later consolidation as a writing-and-research oriented ELTE, authority emerged as an ethical and relational accomplishment. A way of sustaining rigour without leaving behind care, and of turning pedagogical commitment into a recognisable professional stance under evaluative and managerial pressures.

In Nidia's narratives, mentorship operated as a constitutive axis of subjectivity rather than a supportive add-on. Significant others shaped her entry into teaching and teacher education by modelling English language teaching as lived, integrated practice and by providing concrete opportunities that transitioned her from monitor to autonomous teacher. Later, during her master's program, Nidia's account foregrounded how flexibility, empathy, and professionalism from her professors became formative practices that she later reproduced with her own students. In this sense, her subject constitution is dialogical; she internalised forms of guidance and, through her own accompaniment of pre-service teachers, converted mentoring into a pedagogical epistemic stance.

Read through a Foucauldian lens, Nidia's story made visible how power operates through ordinary institutional procedures, namely, hierarchical discrediting or resignation

pressures, producing subject positions that shape what can be said and done (Foucault, 1980, 2002). Her account also resonated with the displacement and instability described as "nomadic subjectivities" in academic life (Giraldo, 2025), where professional continuity can be interrupted through institutional decisions that quietly erode autonomy. From a Ricoeurian perspective, Nidia's narrative demonstrated that subject constitution is not only retrospective integration but also a prospective resource that organizes action (Ricoeur, 1991, 2003). She refigured early delegitimisations into a plot of ethical constancy. Her story about being rigorous, responsible, and committed became a practical schema for how she designed assessments, mentored student research and projected her own future (doctoral aspirations and senior researcher status). Consequently, narrative identity is not merely explanatory, but it is generative. Nidia's subject constitution showed how she transformed discordant experiences into a guiding orientation that legitimised her professional decisions and sustained her agency within constraint. This narrative labour was inseparable from the relational and contextual space where subjectivities are formed, as captured by Arfuch's (2010) "espacio biográfico", and from Latin American social and institutional conditions that shape professional life through hierarchy, contractual stratification, and the uneven recognition of care (Magallon, 2013).

In conclusion, Nidia's case clarified that ELTE's subject constitution in our context emerges at the intersection of discursive regulation and ethical cultivation, where institutional discourses normalise what counts as credible professionalism and Nidia's narrated practices showed how legitimacy can be re-authored through sustained pedagogical rigour, mentoring, and care understood as responsibility rather than softness. This conclusion extends Foucault's analytics of subjectivation by naming the concrete practices through which an ELTE manufactures authority under disciplinary and managerial regimes (Foucault, 1980, 2002), and it deepens Ricoeur by evidencing how narrative refiguration has pedagogical

consequences in the design of teaching, feedback, accompaniment and professional aspiration (Ricoeur, 1991, 2003). Lastly, Nidia's story foregrounds a key implication: if institutions continue to distribute credibility through seniority regimes and administrative gatekeeping, novice ELTEs will be pushed toward overwork and vulnerability. However, if accompaniment, mentoring and care-labour are recognised as legitimate academic work, then rigour and care become co-constitutive foundations of teacher education rather than competing demands.

REFERENCES / REFERENCIAS

- Arfuch, Leonor. (2010). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55–72.
- Callison, William (2017). Subjectivity. In I. Szeman, S. Blacker, J. Sully, A Companion to Critical and Cultural Theory. Chapter 10. Wiley-Blackwell.
- Caraballo, L., Lozenski, B. D., Lyiscott, J., & Morrell, E. (2017). Critical literacies as spaces for decolonization: Limits and possibilities. *English Education*, 49(3), 229–248.
- Castro, Edgardo (2005). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. PROMETEO LIBROS.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Daniels, J. R., & Varghese, M. (2019). Troubling Practice: Exploring the Relationship Between Whiteness and Practice-Based Teacher Education in Considering a Raciolinguicized Teacher Subjectivity. *Educational Researcher*, 49(1), 56-63. <https://doi.org/10.3102/0013189X19879450> (Original work published 2020)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*.
- Díaz Barriga, Ángel. (1992). La entrevista a profundidad.: Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (3), 161–178. <https://doi.org/10.24275/tramas/uamx/19913161-178>
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (Eds.). (1994). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. National Council of Teachers of English.
- Erickson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Foucault, Michael. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. New York: Vintage.
- Foucault, Michael. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1343197>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*.
- Giraldo López, Y. O. (2025). *Nómadas: Trayectorias docentes, entre el limbo de la incertidumbre y la “seguridad”* [Master's thesis, Universidad de los Andes].
- Godwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284–302.
- Gonzalez, Adriana (2012) “When Language Teacher Educators, Language Policy Makers, and Politicians Meet: Lessons From the South.” In Soneson, D. B., & Tarone, E. (2012). *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st Century: Selected papers from the 6th and 7th international language teacher education conferences*. CARLA-Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Hall, S., & Du, G. P. (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Henao Mejía, E. (2024). La lógica de la productividad en las políticas educativas lingüísticas de Colombia. *Runae*, (10), 78–93. <https://doi.org/10.70141/runae.10.925>
- Johnson, J. (2001). In-depth interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research* (pp. 103-119). : SAGE Publications, Inc.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Investigación cualitativa con texto, imagen y sonido: Un manual práctico* (pp. 61–92). Ediciones Morata.
- Kim, H. Y. (2014). Learner investment, identity, and resistance to second language pragmatic norms. *System*, 45, 92–102.
- Kollerová, L., & Vanková, K. (2023). Teacher educators' identity in the context of the neoliberal university: The case of Slovakia. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104043. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104043>
- Lee, D. (2014). The teaching-research nexus in higher education: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 39(6), 927–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.754862>
- Magallón Anaya, Mario. (2013). El problema del sujeto en la posmodernidad occidental. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, núm. 83, julio-diciembre.
- Méndez, P., Garzón, E., & Noriega-Borja, R. (2019). English teachers' subjectivities: Contesting and resisting must-be discourses. *English Language Teaching*, 12(3), 65–72. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p65>
- Mertova, P., & Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice* (2nd ed.). Routledge.
- Miramon Vilchis, Marco (2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. *Revista La Colmena*. No 78. Abril-Junio.
- Muñoz Vásquez, M. T., & Hurtado Ocampo, R. (2016). Síndrome de burnout y su relación con las condiciones del trabajo en docentes de algunas instituciones educativas públicas de Colombia [Master's thesis, Universidad de Manizales].

- Olivares-Fong, L., Díaz-Castañeda, D., & Rodríguez-Guerrero, A. (2021). El malestar académico en profesores universitarios: Una aproximación desde el análisis institucional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 23(e09), 1–12. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e09.3305>
- Padierna Jiménez, María del Pilar (2008). In O. Cruz and L. Echavarría. (Coord.) *Los usos de la narración en la investigación educativa*. Programa de Análisis Político de Discurso. Mexico.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Ramos, S., & Brito, J. (2019). La configuración del sujeto docente: trayectorias profesionales y experiencias formativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e02.1896>
- Romero Caraballo, M. P. (2016). Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia en Colombia. *Athenea Digital*, 16(2), 427–435.
- Robles, Bernardo (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Revista Cuicuilco*. Numero 52. Septiembre-Diciembre. Páginas 39 a 49
- Ricoeur, Paul. (1980). Narrative Time. *Critical Inquiry*, 7(1), 169–180.
- Ricoeur, Paul. (1991). *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. Routledge. London, UK.
- Ricoeur, P. (2003). *El Conflicto de las Interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Revista Cuicuilco. Numero 52, Septiembre-diciembre.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile*, 15(1), 27-43.
- Vargas Guillen, German (2006). Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo. De los límites de la detranscendentalización. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 162-176



Imagen creada por IA Copilot,
con fines académicos.

Recibido: 2 de Febrero de 2026
Aceptado: 30 de Marzo de 2026

NARRATIVAS SOBRE EL BURNOUT, LA RESILIENCIA Y EL BIENESTAR EN TRABAJADORAS SOCIALES: ENTRE LA DEMANDA PROFESIONAL Y LAS POLÍTICAS DE APOYO

Argenix Milena Ruiz Palacios
Universidad Antonio Nariño

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20672568>

Ruiz Palacios, A. M. (2026). NARRATIVAS SOBRE EL BURNOUT, LA RESILIENCIA Y EL BIENESTAR EN TRABAJADORAS(ES) SOCIALES: ENTRE LA DEMANDA PROFESIONAL Y LAS POLÍTICAS DE APOYO. EURITMIA, 16, 83-91. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20672568>

NARRATIVAS SOBRE EL BURNOUT, LA RESILIENCIA Y EL BIENESTAR EN TRABAJADORAS(ES) SOCIALES: ENTRE LA DEMANDA PROFESIONAL Y LAS POLÍTICAS DE APOYO

Argenix Milena Ruiz Palacios¹

¹Argenix Milena Ruiz Palacios. Universidad Antonio Nariño. Especialista en Gerencia del Servicio Social. Especialista en Gestión de Procesos Psicosociales. Profesional en Terapias Psicosociales. Pregrado en Trabajo Social. Correo electrónico: armilenaruiz2020@gmail.com ; argruiz@uan.edu.co

RESUMEN

Este artículo busca analizar de manera crítica las narrativas sobre el burnout, la resiliencia y el bienestar psicosocial en trabajadoras sociales que ejercen su labor en contextos institucionales de alta demanda emocional. Desde un enfoque cualitativo y hermenéutico, se privilegia la interpretación de experiencias profesionales situadas, reconociendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. La técnica principal es la entrevista a profundidad, aplicada a dos trabajadoras sociales vinculadas a una Defensoría de Familia, con una larga trayectoria en atención psicosocial y exposición a escenarios de alta carga emocional. El estudio expone la individualización de la resiliencia y la fragmentación metodológica en la literatura reciente, proponiendo una resignificación ética y colectiva del bienestar como derecho laboral. Se visibilizan tensiones estructurales que erosionan el sentido del cuidado y se recuperan narrativas que cuestionan las políticas públicas y las prácticas institucionales. El artículo ofrece recomendaciones y reflexiones orientadas a mejorar la calidad de vida de las profesionales del Trabajo Social, reconociendo que cuidar a quienes cuidan constituye una apuesta ética y política. Este reconocimiento fortalece al Trabajo Social como práctica transformadora, capaz de incidir en la construcción de instituciones más humanas y en la defensa del bienestar colectivo.

Palabras clave: Burnout profesional; Resiliencia en Trabajo Social; Bienestar psicosocial; Condiciones institucionales; Satisfacción laboral.

NARRATIVES ON BURNOUT, RESILIENCE, AND WELL-BEING IN SOCIAL WORKERS: BETWEEN PROFESSIONAL DEMAND AND SUPPORT POLICIES

ABSTRACT

This article seeks to critically analyze the narratives on burnout, resilience, and psychosocial well-being among social workers who carry out their duties in institutional contexts with high emotional demands. From a qualitative and hermeneutic approach, the interpretation of situated professional experiences is privileged, recognizing subjectivity as a legitimate source of knowledge. The main technique was the in-depth interview, applied to two social workers linked to a Family Ombudsman Office, with extensive experience in psychosocial care and constant exposure to scenarios of high emotional burden. The study highlights the individualization of resilience and the methodological fragmentation present in recent literature, proposing an ethical and collective re-signification of

well-being as a labor right. Structural tensions that erode the meaning of care are made visible, and narratives that question public policies and institutional practices are recovered. The article offers recommendations and reflections aimed at improving the quality of life of social work professionals, recognizing that caring for those who care constitutes an ethical and political commitment. This recognition strengthens Social Work as a transformative practice, capable of influence in the construction of more humane institutions and the defense of collective well-being.

Keywords: Professional burnout; Resilience in Social Work; Psychosocial well-being; Institutional conditions; Job satisfaction.

INTRODUCCIÓN

El Trabajo Social, como práctica situada y profundamente humana, se desarrolla en medio de desafíos institucionales y organizacionales que ponen a prueba su sentido ético, transformador y territorial. En escenarios institucionales marcados por la sobrecarga emocional, la ambigüedad de rol y la precarización del cuidado, el síndrome de burnout se configura como una experiencia profesional cada vez más frecuente entre trabajadoras sociales (Caravaca Sánchez et al., 2022). Este fenómeno, lejos de constituir una falla individual, revela condiciones organizacionales que erosionan el bienestar psicosocial de quienes sostienen vínculos con poblaciones vulnerables (Martínez & Cárdenas, 2020).

La literatura reciente problematiza el burnout como síntoma de configuraciones laborales que invisibilizan el reconocimiento profesional, reducen la autonomía y socavan el sentido del trabajo. Estas dinámicas explican gran parte del desgaste emocional observado en ámbitos institucionales y demandan una lectura crítica centrada en factores organizacionales y políticas de apoyo (González Ramírez & Hernández, 2021). En diálogo con esta perspectiva, la resiliencia profesional ha sido planteada como factor protector y estrategia de afrontamiento; sin embargo, su tratamiento predominantemente como competencia individual ha recibido críticas por naturalizar respuestas adaptativas y eludir la exigencia de transformaciones estructurales e institucionales (Ortega & Salinas, 2024).

Desde un enfoque cualitativo, este artículo explora las narrativas de trabajadoras sociales sobre burnout, resiliencia y bienestar

psicosocial en contextos de alta demanda emocional. Se privilegia la voz y la experiencia de las participantes para comprender los significados emergentes, identificar factores organizacionales que favorecen o dificultan el bienestar y recuperar aportes de la literatura reciente que señalan la necesidad de integrar principios éticos y territorialidad en la práctica profesional, con el fin de dignificar el ejercicio del Trabajo Social y reconocer el bienestar como derecho colectivo (Caravaca Sánchez et al., 2022; González Ramírez & Hernández, 2021).

Es la parte donde el autor brinda una visión resumida y concisa del objetivo del artículo y de los trabajos previos e investigaciones que se han realizado sobre el tema. Esta sección debe incluir suficiente información de fondo, haga una exposición clara del problema, la literatura relevante sobre el tema y el enfoque, la aproximación o solución propuesta. Los objetivos del manuscrito deben ser claramente establecidos. La introducción no debe contener resultados o conclusiones. La introducción debe ser comprensible para colegas de una amplia gama de disciplinas científicas. Se redacta entre 200 a 450 palabras.

MARCO TEÓRICO

El burnout en profesionales del Trabajo Social ha sido ampliamente documentado desde los enfoques clásicos de Freudenberg (1974) y Maslach & Jackson (1981), quienes lo definieron como un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Sin embargo, investigaciones recientes han problematizado esta visión individualizante, mostrando que el burnout

responde a condiciones estructurales de precarización laboral y sobrecarga institucional. Caravaca-Sánchez et al. (2022) evidencian que la ansiedad incrementa el riesgo de burnout, mientras que el apoyo social y la satisfacción laboral actúan como factores protectores. En Chile, Contreras (2025) confirma esta relación negativa, destacando que la satisfacción laboral amortigua el desgaste emocional en trabajadores sociales de la Región de Ñuble.

La literatura latinoamericana refuerza esta perspectiva estructural. Caravaca-Sánchez (2019) identifica que la sobrecarga de casos, la baja autonomía y los recursos insuficientes son factores de riesgo asociados al burnout en servicios sociales municipales. En Colombia, Manrique (2021) muestra que los riesgos psicosociales intralaborales como la alta demanda y el bajo control, son predictores significativos del síndrome. Estos hallazgos contrastan con revisiones más generales, como la de Alonso Gómara (2014), que sistematiza la literatura sobre burnout en Trabajo Social y subraya la necesidad de investigaciones actualizadas que integren dimensiones organizacionales.

El debate epistemológico se amplía al considerar variantes como el desgaste por empatía. Cuartero Castañer (2018) lo define como una forma de burnout vinculada a la implicación emocional intensa, proponiendo estrategias de autocuidado y supervisión como medidas preventivas. En la misma línea, Baroja Matute (2020) introduce la ecología emocional como marco conceptual para comprender el burnout, integrando variables emocionales y contextuales y sugiriendo programas formativos que fortalezcan la gestión emocional en la práctica del Trabajo Social.

La resiliencia, por su parte, ha sido conceptualizada como la capacidad de adaptación frente a la adversidad (Masten, 2001; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Crespi-Vallbona et al. (2015) desarrollan una escala psicométrica que vincula resiliencia y motivación, aportando herramientas para su medición en entornos laborales. Sin embargo,

estudios exploratorios como el de autores diversos (2018) advierten que la resiliencia intralaboral depende tanto de factores personales como de condiciones organizacionales, lo que cuestiona su tratamiento exclusivo como competencia individual. Palma-García y Hombrados-Mendieta (2013) refuerzan esta visión, al identificar puntos de convergencia entre resiliencia y Trabajo Social, proponiendo indicadores y estrategias para integrar este constructo en la intervención profesional.

La literatura internacional también aporta perspectivas relevantes. Pharris, Muñoz y Hellman (2022) muestran que la esperanza y la resiliencia actúan como factores protectores significativos frente al burnout en trabajadores de bienestar infantil, destacando la capacidad predictiva de la esperanza como recurso psicológico positivo. Mack (2022), desde un enfoque cualitativo, propone el modelo **Resiliency-Focused Supervision Model (RFSM)**, que integra dimensiones estructurales, relacionales y de autocuidado, evidenciando la supervisión como estrategia eficaz para mitigar el burnout y fortalecer la resiliencia en equipos de Trabajo Social.

Finalmente, Palacios-Guillén y Novillo-Montoya (2025) revisan intervenciones psicosociales dirigidas a reducir el burnout y mejorar el bienestar laboral, concluyendo que los programas integrales, que combinan estrategias individuales y organizacionales, son los más eficaces. Este aporte conecta con la necesidad de marcos teóricos que reconozcan el bienestar como derecho colectivo y que integren principios éticos y territoriales en la práctica profesional (Ife, 2013; Dominelli, 2002; Santos, 2010; Quijano, 2000).

METODOLOGÍA

Enfoque y paradigma

Este estudio se inscribe en el enfoque cualitativo, orientado a comprender los sentidos construidos por trabajadoras sociales frente al burnout, la resiliencia y el bienestar

profesional en contextos de alta demanda emocional. Desde el paradigma hermenéutico, se privilegia la interpretación crítica de las experiencias personales, articulando teoría, práctica y ética en diálogo con las voces de las participantes (Gadamer, 1991; Cifuentes Gil, 2011).

Participantes

La población estuvo conformada por dos trabajadoras sociales vinculadas a una Defensoría de Familia. Ambas cuentan con aproximadamente veinte años de experiencia profesional y más de diez años de trayectoria en Defensorías de Familia, con formación especializada en derechos humanos. Su labor implica alta carga emocional, toma de decisiones complejas y exposición constante a escenarios de violencia, negligencia y desprotección infantil.

Técnicas de recolección de información

La técnica principal fue la entrevista a profundidad, por su capacidad de captar relatos sensibles y reflexivos. El guion se construyó con base en ejes temáticos derivados del objetivo investigativo, validados por juicio experto, y orientado por criterios de coherencia narrativa y apertura a nuevas categorías (Vasilachis, 2006).

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en espacios privados, fueron transcritas íntegramente y codificadas por categorías temáticas. Se garantizó la confidencialidad mediante el uso de códigos (TS1 y TS2). Se conservaron fragmentos textuales entre comillas, en coherencia con el enfoque hermenéutico y ético de la investigación cualitativa.

Selección de la muestra

La selección se realizó de manera intencionada y teórica, considerando la experiencia directa en contextos institucionales de alta demanda emocional, la disposición reflexiva y la capacidad de aportar narrativas éticamente situadas.

Análisis de datos

El análisis se desarrolló a través de una codificación selectiva por categorías predefinidas (experiencia profesional, burnout, resiliencia y bienestar psicosocial), complementada con la identificación de categorías emergentes. Se construyeron matrices comparativas y narrativas analíticas que integran fragmentos textuales, interpretación crítica y referencias teóricas en coherencia con el enfoque.

Consideraciones éticas

Se respetó la voz profesional de las participantes, garantizando confidencialidad y anonimato. El diseño metodológico se sustentó en criterios éticos de respeto, consentimiento informado y reconocimiento de la subjetividad como fuente legítima de conocimiento (Cifuentes Gil, 2011).

RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación se presentaron siguiendo una secuencia lógica que permitió identificar las tensiones y los soportes en el ejercicio del Trabajo Social en las Defensorías de Familia. A continuación, se detallaron las categorías analíticas y emergentes derivadas de las narrativas de las participantes.

Categoría C1. Experiencia profesional y contexto institucional

Las profesionales describieron un entorno laboral caracterizado por la fragmentación de las rutas de atención y una debilidad en la coordinación interinstitucional. Manifestaron que la presión por el cumplimiento de indicadores de tiempo y la sobrecarga administrativa limitaron la profundidad de la intervención social. En sus relatos, el contexto institucional se evidenció como un escenario de alta exigencia donde la gestión técnica se vio desplazada por la urgencia que demandan los procesos.

Categoría C2. Burnout profesional

El agotamiento se manifestó como una respuesta crónica ante las demandas del entorno. Las participantes relataron síntomas físicos y psíquicos, tales como fatiga persistente e intrusión de las problemáticas de los casos en su vida personal. Se identificó que el desgaste emocional estuvo estrechamente vinculado a la exposición constante a situaciones de violencia y vulnerabilidad, lo que configuró un cuadro de malestar que afectó su salud mental y su bienestar integral.

Categoría C3. Resiliencia profesional

Frente a las tensiones, las trabajadoras sociales desarrollaron mecanismos de respuesta situados. Destacaron que la asistencia a psicoterapia personal, la práctica de actividad física y, fundamentalmente, la calidad de los vínculos de apoyo dentro del equipo de trabajo, actuaron como factores protectores. La resiliencia no se presentó como una capacidad innata, sino como una construcción relacional que les permitió sostener el ejercicio profesional a pesar de las adversidades.

Categoría C4. Bienestar psicosocial

Se determinó una brecha significativa entre los programas de bienestar formales ofrecidos por la institución y el acceso real a estos debido a la carga laboral. Las propuestas de las participantes sugirieron la necesidad de implementar metodologías ágiles de acompañamiento emocional y espacios de descarga que no recayeran únicamente en la voluntad individual, sino que fueran garantizados por la estructura organizacional.

Categorías emergentes (C5 a C9)

Durante el análisis, surgieron dimensiones que no estaban contempladas inicialmente. Se visibilizó una "ética del dolor persistente", donde el sufrimiento se reconoció como parte de la práctica. Asimismo, las profesionales denunciaron el riesgo físico en el territorio, el duelo institucional ante la pérdida de sentido de la intervención y una exclusión de las defensorías en las políticas de cuidado

centralizadas. Estos hallazgos confirmaron que el malestar profesional posee una carga política y territorial ineludible.

Tabla 1.

Síntesis de categorías, hallazgos y dimensiones del malestar profesional en Defensorías de Familia

Categoría Analítica	Hallazgos Principales (Narrativas TS1 y TS2)	Dimensión de Impacto
C1. Contexto e institución	Fragmentación de rutas de atención, debilidad en la coordinación interinstitucional y presión por indicadores de tiempo.	Estructural
C2. Burnout profesional	Agotamiento físico y psíquico crónico; intrusión de la carga laboral en la vida personal y afectación de la salud mental.	Subjetiva
C3. Resiliencia profesional	Importancia de la psicoterapia personal, la actividad física y la calidad de los vínculos de apoyo dentro del equipo de trabajo.	Relacional
C4. Bienestar psicosocial	Brecha entre programas formales y acceso real; necesidad de metodologías ágiles y acompañamiento emocional institucional.	Laboral
C5. - C9. Emergentes	Ética del dolor persistente, exposición a violencia territorial, duelo institucional y exclusión de las rutas de cuidado central.	Política

Nota. La tabla sintetiza la relación entre las deficiencias estructurales y el impacto subjetivo en las profesionales. Se evidencia una transición desde la fragmentación institucional hacia la individualización de la resiliencia como estrategia de supervivencia. Elaboración propia a partir de las entrevistas a profundidad realizadas en 2025 bajo un enfoque hermenéutico.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan una profunda desconexión entre las políticas de cuidado institucional y la realidad operativa en las Defensorías de Familia. El análisis del Contexto Institucional (C1) demuestra que la estructura organizacional no es un escenario neutro, sino un factor determinante del malestar; los resultados evidencian un desgaste multicausal donde el indicador administrativo prima sobre el proceso humano. Esto coincide con la literatura contemporánea en Trabajo Social que sostiene que el malestar no es una falla de idoneidad individual, sino una respuesta a una arquitectura institucional que tiende a la despolitización de la práctica profesional (Contreras Ramírez & Velásquez Correa, 2024).

En cuanto al burnout (C2), los relatos de agotamiento recogidos dialogan con los factores de riesgo asociados a servicios sociales identificados por Caravaca-Sánchez (2019). No obstante, este estudio aporta un matiz crítico: el malestar está mediado por lo que Romo Galdames y Gutiérrez Rodríguez (2025) denominan la "ética del dolor persistente", donde la profesional asume el sufrimiento del otro como un mandato del cargo. Esto refuerza la necesidad de implementar estrategias de autocuidado que trasciendan lo individual y se posicionen en lo colectivo (Cuartero Castañer, 2018).

Respecto a la Resiliencia Crítica (C3), los hallazgos se alinean con las perspectivas de Palma-García y Hombrados-Mendieta (2013), quienes proponen que la capacidad de sobreponerse es una sinergia entre el apoyo social y la práctica situada. La importancia otorgada a los vínculos de equipo en este estudio valida la tesis de que el soporte grupal

constituye el principal amortiguador frente a la precariedad.

Finalmente, las categorías emergentes (C5-C9) interpelan directamente a las estructuras de poder. La exclusión detectada en las rutas de Bienestar Psicosocial (C4) sugiere lo que Santos (2010) describe como una invisibilización de saberes y experiencias. Lo anterior plantea un desafío ético fundamental: reconocer el bienestar no como un beneficio corporativo, sino como un derecho humano laboral básico para garantizar la verdadera justicia organizacional (Robres Martínez & Téllez Wilches, 2020).

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió concluir que el malestar profesional en las Defensorías de Familia no constituye una situación aislada o individual, sino un fenómeno estructural, territorial y ético. Las narrativas de las participantes evidenciaron que el burnout emerge de la tensión constante entre las altas exigencias institucionales y la fragilidad de los soportes colectivos, manifestándose como un desgaste físico y emocional que impacta directamente en el ejercicio de la profesión.

Se determinó que la resiliencia no debe entenderse como una capacidad de adaptación silenciosa, sino como una práctica relacional y situada. El hallazgo de la "ética del dolor persistente" cuestionó las visiones tradicionales de superación, proponiendo en su lugar un reconocimiento del sufrimiento como parte de la experiencia profesional en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, el bienestar psicosocial se reivindicó como un derecho laboral y una exigencia de la estructura organizacional, trasladando la responsabilidad del cuidado desde el esfuerzo privado hacia el compromiso institucional.

Finalmente, las dimensiones emergentes como el riesgo físico en el territorio, el duelo institucional y la exclusión de las defensorías en las rutas de cuidado señalaron vacíos críticos que requieren atención urgente. Este estudio aporta al conocimiento del área al situar el burnout y la resiliencia como

fenómenos colectivos y políticos. Como proyección, se sugiere ampliar esta línea de investigación hacia otros ámbitos del ejercicio del trabajo social (salud, educación y comisarías de familia) para fortalecer los protocolos de seguridad y el acompañamiento emocional de quienes sostienen el sistema de protección.

Limitaciones del estudio

Dada la naturaleza cualitativa de esta investigación, los hallazgos no pretenden establecer generalizaciones universales, sino ofrecer comprensiones situadas sobre el malestar profesional en un territorio específico. Al basarse en la experiencia de dos trabajadoras sociales, el alcance del estudio se centró en la profundidad de sus relatos y no en la representatividad estadística.

Asimismo, el análisis se limitó a la perspectiva de las profesionales en ejercicio, omitiendo la visión de otros actores que intervienen en el sistema. Esto constituye una oportunidad para futuras investigaciones que integren una pluralidad de voces en distintos campos de actuación, permitiendo una mirada más amplia sobre cómo las demandas institucionales afectan la salud mental en los diversos escenarios de intervención del Trabajo Social.

REFERENCIAS

- Alonso Gómara, M. (2014). Burnout en Trabajo Social: revisión de la literatura. *Revista de Trabajo Social*, 17(2), 45-62.
- Baroja Matute, A. (2020). Ecología emocional y burnout en Trabajo Social. *Revista de Intervención Psicosocial*, 28(1), 33-47.
- Caravaca-Sánchez, F. (2019). Factores de riesgo asociados al burnout en servicios sociales municipales. *Trabajo Social Global*, 9(2), 120-138.
- Caravaca-Sánchez, F., et al. (2022). Ansiedad, apoyo social y burnout en profesionales de servicios sociales. *Revista Española de Salud Pública*, 96(3), 1-12.
- Cifuentes Gil, J. (2011). Investigación cualitativa: fundamentos y praxis. Editorial Universidad de La Salle.
- Contreras, C. (2025). Satisfacción laboral y burnout en trabajadores sociales de la Región de Ñuble. *Revista Chilena de Trabajo Social*, 40(1), 55-72.
- Contreras Ramírez, J., & Velásquez Correa, M. (2024). Despolitización del malestar en Trabajo Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 22(2), 77-95.
- Cuartero Castañer, J. (2018). Desgaste por empatía y estrategias de autocuidado en Trabajo Social. *Revista de Intervención Psicosocial*, 26(2), 101-115.
- Dominelli, L. (2002). *Feminist social work theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Ife, J. (2013). *Community development in an uncertain world: Vision, analysis and practice*. Cambridge University Press.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Mack, K. (2022). Resiliency-focused supervision model (RFSM): A qualitative study. *Clinical Social Work Journal*, 50(4), 355-370.
- Manrique, L. (2021). Riesgos psicosociales intralaborales y burnout en Colombia.

- Revista Colombiana de Salud Ocupacional, 11(2), 45-60.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Ospina Jaramillo, J., & Monsalve Rodríguez, L. (2022). Bienestar psicosocial en contextos laborales. Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co>
- Palacios-Guillén, A., & Novillo-Montoya, J. (2025). Intervenciones psicosociales para reducir burnout y mejorar bienestar laboral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 57(1), 33-49.
- Palma-García, M., & Hombrados-Mendieta, I. (2013). Resilience and social work: Synergies for professional practice. *International Journal of Social Welfare*, 22(3), 219-228. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2012.00893.x>
- Pharris, M., Muñoz, R., & Hellman, C. (2022). Hope and resilience as protective factors against burnout in child welfare workers. *Journal of Social Service Research*, 48(2), 145-160.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.
- Robres Martínez, J., & Téllez Wilches, M. (2020). Bienestar profesional y justicia organizacional en Trabajo Social. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 88-104.
- Romo Galdames, C., & Gutiérrez Rodríguez, P. (2025). Resiliencia y ética del dolor persistente en Trabajo Social. *Revista Latinoamericana de Trabajo Social*, 15(1), 55-70.
- Santos, B. de S. (2010). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

ANEXOS

ENTREVISTA

TS1. (2025, noviembre 10). Narrativas del malestar y resiliencia en Defensorías de Familia [Archivo de audio y transcripción]. *Drive institucional. Copia en posesión del autor.*

TS2. (2025, noviembre 12). Experiencias éticas y afectivas en el ejercicio profesional del Trabajo Social en Defensoría de Familia [Archivo de audio y transcripción]. *Drive institucional. Copia en posesión del autor.*

DECLARACIÓN DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Nota. La autora declara que utilizó herramientas de inteligencia artificial como apoyo técnico-editorial en la corrección de estilo, la cohesión de conectores textuales y la edición formal de la Tabla 1. El diseño metodológico, el análisis cualitativo-hermenéutico y las conclusiones corresponden de manera exclusiva a su autoría intelectual.



Fuente de la imagen: [Imagen ilustrativa sobre ordenamiento territorial en municipios rurales de Colombia, generada mediante inteligencia artificial con fines académicos para representar procesos de planificación territorial.].

Recibido: 3 de Marzo de 2026
Aceptado: 14 de Marzo de 2026

ACTUALIZACIÓN DE ESQUEMAS DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL EN MUNICIPIOS DE SEXTA CATEGORÍA: ANÁLISIS SOCIO-JURÍDICO Y DE CONTROL PREVENTIVO

Manuel José Sanabria Vera
Universidad Santo Tomás de Aquino

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20672617>

Sanabria, M. J. (2026). ACTUALIZACIÓN DE ESQUEMAS DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL EN MUNICIPIOS DE SEXTA CATEGORÍA: ANÁLISIS SOCIO-JURÍDICO Y DE CONTROL PREVENTIVO. EURITMIA, 16, 92-104. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20672617>

ACTUALIZACIÓN DE ESQUEMAS DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL EN MUNICIPIOS DE SEXTA CATEGORÍA: ANÁLISIS SOCIO-JURÍDICO Y DE CONTROL PREVENTIVO

Manuel José Sanabria¹

¹Manuel José Sanabria Vera. Candidato a Magister en Derecho Administrativo, Abogado, egresado de la Universidad Santo Tomás de Aquino, con trayectoria en derecho público, contratación estatal y gestión territorial. Ha ejercido como jefe de la Oficina de Desarrollo Social de la Alcaldía Municipal de Ocamonte, asesor jurídico de la Alcaldía de Charalá y de la ESE Centro de Salud Encino. Su experiencia integra la asesoría en procesos administrativos, disciplinarios y contractuales, así como la formulación de estrategias para el fortalecimiento institucional. Desarrolla interés investigativo en derecho administrativo, contratación y políticas públicas. Correo electrónico: abogadomanuelsanabria@gmail.com

RESUMEN

Este artículo examina, desde un enfoque socio-jurídico, los efectos de no actualizar los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) en municipios de sexta categoría de Santander (Colombia) entre 2015 y 2025. A través de un análisis cualitativo basado en normativa, jurisprudencia y entrevistas, se identifican riesgos jurídicos, fiscales y disciplinarios por usar EOT desactualizados. Los hallazgos muestran inseguridad jurídica, ineficiencia administrativa y obstáculos al desarrollo territorial. Se plantea un modelo de control preventivo jurídico-administrativo que fortalezca la planeación municipal, garantice la legalidad y promueva un desarrollo territorial sostenible y equitativo.

Palabras clave: Ordenamiento territorial; Legalidad administrativa; Municipios de sexta categoría; Control preventivo; Desarrollo sostenible.

UPDATING TERRITORIAL ORDERING SCHEMES IN SIXTH-CATEGORY MUNICIPALITIES: SOCIO-LEGAL ANALYSIS AND PREVENTIVE CONTROL PROPOSAL

ABSTRACT

This article examines, from a socio-legal perspective, the effects of failing to update Territorial Planning Schemes (EOT) in sixth-category municipalities of Santander (Colombia) between 2015 and 2025. Through a qualitative analysis based on regulations, jurisprudence, and interviews, legal, fiscal, and disciplinary risks derived from outdated EOTs are identified. Findings reveal legal uncertainty, administrative inefficiency, and obstacles to territorial development. A preventive legal-administrative control model is proposed to strengthen municipal planning, ensure legality, and promote sustainable and equitable territorial development.

Keywords: Territorial ordering; Administrative legality; Sixth-category municipalities; Preventive control; Sustainable development.

INTRODUCCIÓN

El ordenamiento territorial en Colombia constituye una herramienta jurídica, política y técnica que orienta el uso, ocupación y transformación del suelo, buscando la armonización entre el desarrollo socioeconómico, la sostenibilidad ambiental y el bienestar de las comunidades. Como señala Durán (2021), en su obra *Ordenamiento territorial en Colombia*, señalando que este instrumento es fundamental para articular la planificación física con los objetivos de desarrollo sostenible y la equidad territorial. (Duran, 2021, pág. 45)

Normas como la Ley 388 de 1997, modificada por la Ley 902 de 2004, establece que los municipios deben revisar y, de ser necesario, ajustar sus instrumentos de planificación: Planes de Ordenamiento Territorial (POT), Planes Básicos de Ordenamiento Territorial (PBOT) y Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT), cada doce años (Santaella, 2021, pág. 63). No obstante, en municipios de sexta categoría, caracterizados por bajos ingresos, limitada capacidad institucional y alta dependencia fiscal, este mandato legal enfrenta serias dificultades de cumplimiento, como documentan Gómez y Ríos (2018) en *La gestión del ordenamiento territorial en municipios pequeños* (Gomez & Rios, 2018, pág. 117)

La persistencia de EOT desactualizados, en algunos casos con más de dos décadas de vigencia sin revisión, genera profundas implicaciones jurídicas y sociales.

Desde el plano jurídico, se incrementa el riesgo de que actos administrativos relacionados con licenciamiento, contratación, planeación y uso del suelo sean declarados nulos por carecer de soporte normativo vigente, afectando el principio de legalidad consagrado en los artículos 6 y 121 de la Constitución Política. Este riesgo ha sido analizado por Martínez (2022) en el trabajo “legalidad en los actos administrativos municipales”, quien advierte que el uso de normas urbanísticas vencidas puede derivar

en nulidades absolutas y responsabilidad fiscal de los funcionarios. (Martínez, 2022, pág. 89)

En el ámbito social, la ausencia de una planificación actualizada perpetúa desigualdades territoriales, impide la adecuada gestión del riesgo y limita las oportunidades de inversión pública y privada, como sostiene Osorio (2020) en su artículo “afectando directamente la calidad de vida de la población”, donde proporciona un contexto que analiza la problemática desde un enfoque socio-jurídico, integrando la revisión del marco normativo, el análisis jurisprudencial y el examen de experiencias territoriales concretas en el departamento de Santander durante el periodo 2015–2025. (Osorio, 2020, pág. 52)

El objetivo es doble: por un lado, evidenciar los riesgos jurídicos, fiscales y disciplinarios derivados del uso de EOT desactualizados, como plantea Villamil (2021) en su trabajo de control judicial sobre el POT de la Universidad de los Andes (Villamil, 2021, pág. 71); y por otro, proponer un modelo de control preventivo que fortalezca la capacidad institucional municipal, fomente la transparencia y garantice un desarrollo territorial equitativo y sostenible (Pineda & Ortega, 2020, pág. 105)

La investigación asume que la planificación territorial no es un ejercicio meramente técnico, sino un proceso profundamente vinculado a la garantía de derechos fundamentales y a la consolidación de un Estado social de derecho en el ámbito local. Así lo destaca Sánchez (2019) en su obra *Normatividad urbanística y desarrollo sostenible*, al afirmar que actualizar los EOT no solo es una obligación legal, sino también un imperativo ético y social para asegurar la vigencia material de la legalidad y la justicia territorial (Sánchez, 2019, pág. 34). En la misma línea esta el jurista Gómez (2023) en relación con la gobernanza local y planeación desactualizada quien subraya que la falta de actualización de los instrumentos de planificación perpetúa dinámicas de exclusión

y debilita la gobernanza municipal (Gomez, 2023, pág. 59)

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico adoptado para el análisis de la omisión en la actualización de los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) en municipios de sexta categoría del departamento de Santander se fundamenta en un paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo-analítico. Este enfoque permite interpretar el marco normativo, institucional y funcional del ordenamiento territorial en Colombia, así como los riesgos jurídicos, fiscales y disciplinarios derivados de la desactualización de los EOT.

Metodológicamente, se emplea el análisis documental como técnica principal, centrado en la revisión crítica de normas como la Constitución Política de 1991, la Ley 388 de 1997, el Decreto 1077 de 2015, así como en sentencias del Consejo de Estado y la Corte Constitucional. Igualmente, se analizan informes técnicos y de planeación emitidos por el DNP, el IGAC y los municipios de sexta categoría, con el fin de identificar limitaciones institucionales, financieras y técnicas en la gestión del ordenamiento territorial.

Esta revisión permite establecer la relación entre las obligaciones legales de actualización de los EOT, las dificultades prácticas de los municipios y las posibles soluciones a través de un modelo de control preventivo jurídico-administrativo que garantice seguridad jurídica, planeación eficaz y desarrollo sostenible.

OBJETIVOS

Analizar el marco normativo y jurisprudencial de los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) en Colombia y los riesgos derivados de su omisión, identificar las limitaciones institucionales, técnicas y financieras que enfrentan los municipios de sexta categoría de Santander para actualizar sus instrumentos de planificación, y proponer un modelo de control

preventivo jurídico-administrativo que fortalezca la planeación municipal y promueva un desarrollo territorial sostenible y equitativo. En la práctica, se presentan dos tipologías de objetivos: la primera vinculada con el estudio sustancial y normativo; la segunda, directamente relacionada con los aspectos técnicos y de gestión territorial.

RESULTADOS

Elementos conceptuales

El ordenamiento territorial en Colombia se define como un conjunto de acciones político-administrativas y de planificación física, concertadas entre diferentes niveles de gobierno y la ciudadanía, que orientan el desarrollo del territorio bajo criterios de sostenibilidad, equidad y eficiencia (Duran, 2021, pág. 28) Dentro de este marco, el Esquema de Ordenamiento Territorial (EOT) es un instrumento normativo y técnico aplicable a municipios de hasta 30.000 habitantes, diseñado para orientar el uso del suelo, zonificar el territorio y establecer directrices para su desarrollo armónico (Santaella, 2021, pág. 65)

El principio de legalidad administrativa, pilar del derecho público, establece que toda actuación de las autoridades debe fundarse en la ley vigente. Según Martínez (2022), la aplicación de un EOT vencido vulnera este principio, generando actos administrativos carentes de validez jurídica. (Martínez, 2022, pág. 91)

La responsabilidad por omisión, por su parte, se configura cuando los funcionarios públicos incumplen obligaciones legales como la actualización de instrumentos de planificación, lo que puede derivar en sanciones fiscales, disciplinarias e incluso penales (Cassagne, 2010, pág. 142)

El control preventivo de legalidad se concibe como un conjunto de mecanismos institucionales destinados a verificar la conformidad jurídica de las actuaciones antes de que se materialicen, con el fin de evitar la

producción de actos nulos o ineficaces (Santamaría, 2011, pág. 233) En el contexto territorial, este control se traduce en la revisión periódica de los instrumentos normativos, asegurando que las decisiones administrativas se basen en información actualizada y alineada con la realidad socioeconómica y ambiental del municipio (Pineda & Ortega, 2020, pág. 108)

Teorías aplicadas

La teoría de la planeación pública, desarrollada en América Latina por Oszlak (2009), sostiene que la planificación no solo es una técnica de asignación de recursos, sino una manifestación concreta de la capacidad de gobierno. Aplicada al ordenamiento territorial, esta teoría implica que la actualización de los EOT no es una opción discrecional, sino una obligación inherente al ejercicio de la autonomía territorial. (Oszlak, 2009, pág. 57)

Por su parte, la teoría de la legalidad administrativa, con aportes de Gordillo (2007), enfatiza que el cumplimiento estricto de la norma vigente es una garantía de seguridad jurídica y un requisito para la legitimidad del poder público. (Gordillo, 2007, pág. 119)

Desde esta óptica, el uso de EOT desactualizados no solo implica un incumplimiento formal, sino una vulneración sustantiva de derechos ciudadanos vinculados al ordenamiento territorial. Por último, la teoría del control preventivo de legalidad, recogida en la doctrina argentina y española, sostiene que la verificación anticipada de la legalidad es una herramienta eficiente para la prevención de conflictos y litigios (Dromi, 2013, pág. 201)

En municipios de baja capacidad institucional, este enfoque adquiere especial relevancia, pues permite anticipar riesgos derivados de la obsolescencia normativa y corregirlos antes de que generen consecuencias jurídicas y sociales negativas (Villamil, 2021, pág. 76)

Dimensión social

La dimensión social del ordenamiento territorial está estrechamente vinculada a la calidad de vida de las comunidades y a la capacidad de los entes territoriales para garantizar derechos fundamentales. Según Osorio (2020), la ausencia de actualización de los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) en municipios de sexta categoría perpetúa desigualdades estructurales, al impedir que las políticas de vivienda, movilidad y uso del suelo se ajusten a las transformaciones sociales y económicas recientes. (Osorio, 2020, pág. 54)

En el caso colombiano, los municipios de sexta categoría suelen presentar altos índices de ruralidad, bajos niveles de ingresos fiscales y dependencia de transferencias nacionales, lo que limita su capacidad para financiar procesos técnicos de revisión y actualización de EOT (Gomez & Rios, 2018, pág. 121). Esta situación se traduce en planes territoriales que no contemplan nuevos asentamientos, cambios en la vocación del suelo ni medidas para enfrentar fenómenos como la migración interna, la expansión urbana informal o el desplazamiento forzado.

La gobernanza territorial se ve igualmente afectada. Gómez (2023), subraya que la falta de actualización de los instrumentos de ordenamiento reduce la confianza ciudadana en las instituciones, al percibir que las decisiones municipales carecen de coherencia con las necesidades reales del territorio. Esto, a su vez, debilita la participación ciudadana, ya que los procesos de planificación se perciben como formales y sin impacto tangible. (Gómez F. , 2023, pág. 60)

Desde un enfoque de derechos, Sánchez (2019), argumenta que el ordenamiento territorial actualizado es una herramienta clave para garantizar el derecho a la ciudad, al hábitat digno y a un ambiente sano (Sánchez, 2019, pág. 37). En este sentido, la omisión en la actualización de los EOT no solo representa una falla administrativa, sino también una vulneración indirecta de derechos fundamentales, especialmente en contextos rurales donde la infraestructura básica y los

servicios públicos dependen de la planificación previa.

Asimismo, la dimensión social se entrelaza con la gestión del riesgo y el cambio climático. Smith y Lee (2020), evidencian que, en áreas rurales de América Latina, los instrumentos de planificación desactualizados no incorporan información geoespacial actualizada sobre zonas de amenaza y vulnerabilidad, lo que expone a las comunidades a mayores riesgos frente a desastres naturales y eventos climáticos extremos. (Smith & Lee, 2020, pág. 82)

En consecuencia, abordar la actualización de los EOT en municipios de sexta categoría no solo es una obligación normativa, sino una medida de justicia social y de prevención de riesgos. Implica reconocer que la planificación territorial es un factor determinante para la equidad, la cohesión social y la resiliencia de los territorios frente a los desafíos contemporáneos (Pineda & Ortega, 2020, pág. 112)

Marco Jurídico

El ordenamiento territorial en Colombia tiene su fundamento principal en la Constitución Política de 1991, que consagra la autonomía territorial, el principio de legalidad y la obligación del Estado de planificar el desarrollo económico, social y ambiental. El artículo 6 establece la responsabilidad de los servidores públicos por infringir la Constitución y la ley, mientras que el artículo 209 señala que la función administrativa se desarrollará con fundamento en los principios de igualdad, moralidad, eficacia, economía, celeridad, imparcialidad y publicidad (Constitución Política, 1991)

En materia de ordenamiento territorial, la Ley 388 de 1997 (modificada por la Ley 902 de 2004) constituye el núcleo normativo. En su artículo 28, la ley impone la obligación de revisar y, en caso necesario, modificar los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) cada doce años, con el fin de garantizar su

coherencia con la dinámica territorial (Santaella, 2021, pág. 67). La inobservancia de este mandato implica que las decisiones administrativas fundamentadas en EOT vencidos puedan ser objeto de control judicial, tal como ha señalado Villamil (2021), (Villamil, 2021, pág. 78)

La Ley 152 de 1994 o Ley Orgánica del Plan de Desarrollo establece que la planificación debe ser un proceso continuo, integral y participativo. Esto refuerza la idea de que los EOT, como instrumentos de planificación, no pueden permanecer inalterados por largos periodos sin perder eficacia y pertinencia (Pineda & Ortega, 2020, pág. 109)

En el ámbito procedimental, la Ley 1437 de 2011 Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo (CPACA), prevé la nulidad de los actos administrativos que contraríen la ley o carezcan de fundamento normativo vigente. Según Martínez (2022), la expedición de licencias, permisos o contratos sustentados en un EOT vencido constituye una causal objetiva de nulidad por violación directa del ordenamiento jurídico. (Martínez, 2022, pág. 94)

Adicionalmente, las acciones constitucionales de la Ley 393 de 1997 (acción de cumplimiento) y de la Ley 472 de 1998 (acción popular) constituyen mecanismos de control ciudadano y judicial frente a la omisión de actualizar los EOT. Como señala Cassagne (2010), la omisión normativa que compromete derechos colectivos puede ser exigida judicialmente tanto por la vía de cumplimiento como por acciones de defensa del interés público. (Cassagne, 2010, pág. 146)

La jurisprudencia del Consejo de Estado ha reforzado este marco. En casos como el Municipio de Gachancipá donde se declaró la nulidad de licencias urbanísticas otorgadas con fundamento en instrumentos desactualizados. Este precedente confirma que la omisión de actualización de los EOT compromete la legalidad de los actos y puede generar responsabilidad administrativa y

fiscal. (Sentencia CE 25000-23-24, 2010, pág. 12)

Por tanto, el marco jurídico colombiano no solo establece la obligatoriedad de actualizar los EOT, sino que proporciona mecanismos de control judicial y ciudadano para exigir su cumplimiento, configurando un entramado normativo que vincula la planeación territorial con la garantía de derechos y la responsabilidad del Estado. (Gordillo, 2007, pág. 123)

DELIBERACIÓN

La revisión de los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) en Colombia requiere un análisis integral que considere tanto el marco normativo que regula la planeación territorial como las implicaciones socio-jurídicas derivadas de su desactualización. Los EOT constituyen el instrumento básico de planificación en municipios de sexta categoría, de conformidad con la Ley 388 de 1997, y buscan orientar el desarrollo armónico del territorio a partir de criterios de sostenibilidad, equidad y eficiencia administrativa.

El incumplimiento de la obligación de actualizar los EOT en los plazos establecidos por la normativa vigente ha generado una serie de riesgos que afectan el principio de legalidad, la gestión administrativa y la garantía de derechos colectivos. Desde una perspectiva constitucional, la planificación territorial es un deber del Estado y una herramienta fundamental para asegurar el uso racional del suelo, prevenir conflictos socioambientales y garantizar un desarrollo ordenado y sostenible (Sentencia C-0795, 2000)

El análisis de esta situación parte de la revisión de normas clave como la Constitución Política de 1991, la Ley 388 de 1997, el Decreto 1077 de 2015 y las resoluciones técnicas expedidas por el DNP y el IGAC, que establecen las directrices para la formulación y actualización de los EOT. Así mismo, se examinan pronunciamientos de la Corte Constitucional y del Consejo de Estado, que

han precisado los alcances de la planeación territorial como función pública esencial.

En este contexto, la omisión en la actualización de los EOT no solo constituye una falencia administrativa, sino también un incumplimiento de las obligaciones constitucionales y legales, con repercusiones en el ámbito jurídico, fiscal y disciplinario de los municipios de sexta categoría.

Riesgos Jurídicos, Fiscales y Disciplinarios por la Omisión en la Actualización de los EOT

Uno de los aspectos más problemáticos identificados en la investigación es la configuración de riesgos múltiples derivados de la desactualización de los EOT. Desde el punto de vista jurídico, la utilización de instrumentos normativos vencidos genera inseguridad jurídica en decisiones relacionadas con licencias urbanísticas, planes parciales y uso del suelo. Esta situación compromete la validez de los actos administrativos emitidos bajo parámetros normativos caducos, lo que puede dar lugar a la nulidad de actos, demandas de reparación directa y responsabilidades patrimoniales para los municipios.

En el ámbito fiscal, la omisión en la actualización de los EOT repercute en la planificación financiera del territorio. La desarticulación entre la planeación territorial y los Planes de Desarrollo Municipal ocasiona ineficiencias en la inversión pública y pérdida de oportunidades de financiación nacional e internacional. A ello se suma la dificultad de acceder a programas de cofinanciación del orden nacional, como los promovidos por el DNP y el Ministerio de Vivienda, que exigen la actualización de los EOT como requisito habilitante.

En cuanto a los riesgos disciplinarios, la Procuraduría General de la Nación ha señalado en diferentes pronunciamientos que los alcaldes y concejos municipales incurren en faltas disciplinarias por omitir la

actualización de los EOT en los plazos previstos. La omisión puede derivar en sanciones disciplinarias, incluyendo suspensión e inhabilidad, dado que constituye incumplimiento de los deberes funcionales relacionados con la planeación y el ordenamiento del territorio. (Parra Cárdenas & Ortiz Parra, 2018)

Por tanto, los EOT desactualizados no solo afectan la calidad de la gestión territorial, sino que comprometen la responsabilidad de las autoridades locales y limitan las posibilidades de los municipios de avanzar hacia un desarrollo planificado, sostenible y equitativo.

Propuesta de un Modelo de Control Preventivo Jurídico-Administrativo

Ante las falencias detectadas, resulta imprescindible plantear un modelo de control preventivo jurídico-administrativo que permita garantizar el cumplimiento de la obligación de actualizar los EOT y fortalecer la planeación municipal. Este modelo busca trascender la lógica sancionatoria tradicional para priorizar mecanismos de prevención, acompañamiento y seguimiento por parte de las autoridades competentes. (Parra Cárdenas & Ortiz Parra, 2018)

En primer lugar, se propone la creación de alertas tempranas normativas y administrativas, lideradas por el DNP y el IGAC, que notifiquen a los municipios sobre los plazos próximos de vencimiento de sus EOT. Este mecanismo permitiría una mayor previsión y planificación en los procesos de actualización.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de un acompañamiento técnico diferenciado para los municipios de sexta categoría, dadas sus limitaciones financieras y de capacidad institucional. Dicho acompañamiento debe incluir asistencia en la formulación de diagnósticos territoriales, capacitación de funcionarios y acceso a fuentes de financiación para actualizar los EOT.

En tercer lugar, se recomienda la adopción de mecanismos de control concurrente por parte de la Procuraduría y la Contraloría, enfocados en la verificación preventiva del cumplimiento de la obligación legal, en lugar de limitarse a sancionar una vez configurada la omisión.

Finalmente, el modelo debe estar orientado por principios de legalidad, eficiencia y sostenibilidad, de manera que los EOT cumplan su finalidad constitucional: garantizar un desarrollo ordenado del territorio, proteger los derechos colectivos y promover la justicia territorial en los municipios más vulnerables del país.

Este enfoque de control preventivo no solo fortalece la planeación territorial, sino que constituye una herramienta clave para cerrar brechas en la gestión pública local y avanzar hacia un desarrollo sostenible, equitativo y jurídicamente sólido. (Parra Cárdenas & Ortiz Parra, 2018)

El ordenamiento territorial se configura como un proceso integral que regula la ocupación y transformación del espacio, articulando el desarrollo socioeconómico con la sostenibilidad ambiental y el respeto a las dinámicas culturales. En este sentido, los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) no pueden concebirse únicamente como instrumentos técnicos, sino como marcos normativos y sociales que orientan el uso responsable del territorio. Su actualización periódica asegura coherencia entre la planificación municipal y las exigencias ambientales, evitando vacíos de gestión que afectan la eficacia de las políticas públicas y la gobernanza local (Parra Cárdenas & Ortiz Parra, 2018)

RESULTADOS

El levantamiento de información a partir de revisión documental y entrevistas a funcionarios de 18 municipios de sexta categoría del departamento revela que el 89% de los EOT se encuentran vencidos, es decir, superaron el plazo de 12 años establecido por

la Ley 388 de 1997 y la Ley 902 de 2004 sin haber sido revisados o ajustados (Santaella, 2021, pág. 67)

En promedio, los EOT vigentes datan de entre los años 2000 y 2004, lo que implica que gran parte de las determinaciones sobre zonificación, uso del suelo y áreas de expansión urbana están basadas en diagnósticos territoriales de hace más de dos décadas (Duran, 2021, pág. 46)

Incidencia en la legalidad de los actos administrativos

La información recopilada indica que, en 14 de los 18 municipios estudiados, los actos administrativos relacionados con licenciamiento urbanístico, permisos de uso de suelo y aprobación de proyectos de infraestructura se expidieron con base en EOT desactualizados. Esto representa un riesgo elevado de nulidad en procesos de control judicial (Villamil, 2021, pág. 74)

Ejemplos concretos incluyen:

- Un municipio de la provincia de García Rovira que otorgó licencias para la construcción de un parque industrial en suelo rural clasificado como agrícola en su EOT, sin contar con una modificación legalmente aprobada.
- Una localidad del Magdalena Medio que autorizó asentamientos de vivienda en zonas no contempladas como aptas para uso residencial, generando demandas por violación de normas urbanísticas. Estos casos evidencian la incompatibilidad entre la norma y la realidad territorial, lo que vulnera el principio de legalidad y genera responsabilidad administrativa y fiscal para los funcionarios involucrados (Martínez, 2022, pág. 94).

Efectos en el desarrollo socioeconómico

La desactualización de los EOT ha limitado la capacidad de los municipios para atraer

inversión y planificar obras de infraestructura. Según entrevistas realizadas a 36 funcionarios municipales, el 78% considera que la falta de actualización ha sido un obstáculo para la ejecución de proyectos estratégicos y para acceder a recursos de financiación como el Sistema General de Regalías.

En particular: La ausencia de delimitaciones claras sobre áreas de expansión urbana ha disuadido a inversionistas privados, que temen litigios posteriores. La falta de zonificación actualizada ha impedido la aprobación de proyectos agroindustriales en zonas con vocación productiva no reconocida en el EOT (Pineda & Ortega, 2020, pág. 111)

Consecuencias ambientales y de gestión del riesgo

La investigación también revela que ninguno de los EOT revisados incorpora información actualizada sobre zonas de amenaza por fenómenos naturales, como deslizamientos o inundaciones. Esto implica que la planeación urbana y rural se realiza sin considerar adecuadamente las condiciones de riesgo actuales, exponiendo a la población a situaciones de vulnerabilidad (Sánchez, 2019, pág. 39)

Un caso ilustrativo es el de un municipio en la provincia Comunera que, debido a la ausencia de información en su EOT, permitió la construcción de viviendas en una zona que posteriormente fue declarada de alto riesgo por inundación.

El diagnóstico territorial en Santander confirma que la falta de actualización de los EOT:

- Afecta de manera directa la legalidad y validez de los actos administrativos;
- Genera inseguridad jurídica que inhibe la inversión privada y ralentiza la pública;

- Limita la capacidad de gestión ambiental y de prevención de riesgos.
- Perpetúa la desigualdad territorial, al no reconocer ni atender las transformaciones socioeconómicas recientes.

Como señala Gordillo (2007), “la inactividad normativa es tan lesiva como la expedición de actos ilegales, pues en ambos casos se afecta el orden jurídico y se vulnera la confianza legítima de los ciudadanos”. (Gordillo, 2007, pág. 123)

CONCLUSIONES

El problema de la desactualización de los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) en municipios de sexta categoría, especialmente en Santander, no puede analizarse únicamente desde una perspectiva normativa; requiere una aproximación socio-jurídica integral que contemple las capacidades institucionales, la interacción entre los niveles de gobierno y la incidencia en la calidad de vida de la población.

En términos jurídicos, la inobservancia de los plazos de actualización establecidos en la Ley 388 de 1997 y sus reformas no es una simple irregularidad administrativa, sino una infracción directa al principio de legalidad previsto en la Constitución Política de 1991 (art. 6 y 209). Este incumplimiento tiene consecuencias tangibles: la nulidad de actos administrativos sustentados en instrumentos normativos vencidos, la responsabilidad disciplinaria y fiscal de los funcionarios, y la pérdida de oportunidades de inversión.

Desde la óptica socioeconómica, los datos obtenidos en el diagnóstico territorial confirman que la desactualización de los EOT genera un efecto cascada en la planificación y ejecución de proyectos. La ausencia de delimitaciones claras y vigentes del suelo urbano y rural provoca que inversionistas privados perciban un alto riesgo jurídico, reduciendo la llegada de capitales para proyectos productivos o de infraestructura.

Esta percepción de inseguridad jurídica es coherente con lo planteado por Gordillo (2007) quien sostiene que la certeza normativa es un requisito esencial para que el sector privado participe en el desarrollo territorial.

Comparando con modelos internacionales, países como Chile han institucionalizado revisiones quinquenales obligatorias, combinadas con asistencia técnica financiada por el gobierno central, lo que ha permitido mantener actualizados sus planes reguladores comunales (Smith & Lee, 2020, pág. 85). En Brasil, el Estatuto da Cidade obliga a incorporar instancias de participación ciudadana vinculante en la revisión de los planes directores, fortaleciendo así la legitimidad social del proceso (Alvarez & Torres, 2021, pág. 101). Estas experiencias demuestran que la actualización normativa no es solo una tarea técnica, sino también un ejercicio de construcción democrática.

En Colombia, la ausencia de un mecanismo de control preventivo obligatorio, ha permitido que los municipios operen durante décadas con instrumentos obsoletos, generando lo que podría denominarse una “brecha de vigencia normativa” entre la realidad social y el marco regulatorio. Esta brecha se traduce en decisiones administrativas desconectadas de la dinámica territorial actual, lo que no solo afecta la legalidad de los actos, sino que también erosiona la confianza ciudadana en las instituciones.

La literatura nacional, como Sánchez-2019; Osorio-2020: señala que un EOT desactualizado implica la omisión de información crucial, como la ubicación de zonas de riesgo por deslizamientos o inundaciones, la disponibilidad de servicios públicos o la identificación de áreas de protección ambiental. Esta omisión no es neutra: incrementa la vulnerabilidad de la población frente a fenómenos naturales y limita la capacidad de respuesta de la administración local.

En el caso específico de Santander, los municipios de sexta categoría enfrentan un

doble condicionante: por un lado, sus bajos ingresos corrientes dificultan la contratación de consultorías técnicas para actualizar el EOT; por otro, la ausencia de asistencia técnica departamental o nacional prolonga el incumplimiento indefinidamente. Aquí se confirma lo dicho por Cassagne (2010), quien advierte que la responsabilidad del Estado por omisión se configura no solo por la falta de acción de las entidades directamente obligadas, sino también por la inacción de las instancias superiores que tienen deberes de coordinación y apoyo.

El control preventivo, emerge como una herramienta indispensable. No se trata únicamente de establecer alertas de vencimiento, sino de crear un sistema que combine:

- Autocontrol interno mediante observatorios municipales que evalúen anualmente la vigencia normativa.
- Asistencia técnica departamental y nacional con equipos especializados que apoyen la revisión y actualización.
- Control externo obligatorio por parte de la Procuraduría General de la Nación y las contralorías, integrando la verificación de vigencia normativa en sus planes de vigilancia.
- Este enfoque coincide con las recomendaciones de Pineda y Ortega (2020, p. 112), quienes proponen institucionalizar el control preventivo de legalidad en las oficinas de planeación municipal como una política pública nacional.

La participación ciudadana

Un EOT actualizado sin participación social carece de legitimidad y corre el riesgo de convertirse en un instrumento meramente formal. La experiencia brasileña demuestra que cuando las comunidades participan activamente en la definición de usos del suelo y en la identificación de prioridades, la implementación es más efectiva y el cumplimiento más estricto (Álvarez & Torres, 2021, p. 103). En Santander, la integración de

organizaciones comunitarias en los procesos de actualización podría contribuir a identificar problemas locales que no aparecen en diagnósticos técnicos superficiales.

Finalmente, el análisis comparado sugiere que la obsolescencia normativa no es un fenómeno exclusivo de Colombia, pero sí uno de los más persistentes en América Latina, debido a la debilidad institucional y a la descentralización sin suficiente acompañamiento técnico y financiero. El modelo propuesto en este trabajo busca superar esa debilidad estructural, ofreciendo una hoja de ruta que combine tecnología, fortalecimiento institucional y control jurídico preventivo, adaptada a las realidades fiscales y administrativas de los municipios de sexta categoría.

La actualización de los EOT, es tanto un deber legal como una condición estratégica para la gobernanza territorial, la atracción de inversión y la protección de derechos colectivos. Ignorar esta tarea perpetúa una inercia institucional que, lejos de ser neutra, genera costos jurídicos, sociales y económicos de alto impacto para las comunidades.

La investigación desarrollada permitió constatar que la falta de actualización de los Esquemas de Ordenamiento Territorial (EOT) en los municipios de sexta categoría del departamento de Santander representa una problemática estructural que trasciende lo meramente técnico y adquiere una dimensión jurídica, social y económica de gran relevancia. El incumplimiento de los plazos y procedimientos establecidos por la Ley 0388-1997 y normas complementarias no solo vulnera el principio de legalidad, sino que también expone a las administraciones locales a la nulidad de actos administrativos, comprometiendo la estabilidad normativa y la seguridad jurídica de los territorios.

Los hallazgos empíricos muestran que el 89% de los EOT en los municipios analizados se encuentran vencidos, con un promedio de antigüedad de más de 18 años. Esta

obsolescencia normativa implica que las decisiones sobre licenciamiento urbanístico, delimitación de usos del suelo y ejecución de obras públicas se basen en diagnósticos territoriales desfasados, lo que genera conflictos entre actores, sobrecostos en la inversión pública y pérdida de oportunidades de financiamiento externo. Tales condiciones confirman que el ordenamiento territorial no puede entenderse como un instrumento estático, sino como un proceso dinámico que requiere ajustes periódicos para responder a las transformaciones del territorio.

En el plano socioeconómico, la falta de actualización de los EOT ha limitado la capacidad de los municipios para atraer inversión privada y acceder a recursos nacionales e internacionales. La inseguridad jurídica derivada de la vigencia de normas obsoletas ha disuadido a potenciales inversionistas y ha restringido el desarrollo de proyectos estratégicos. A su vez, la ausencia de una planificación coherente con la realidad actual ha perpetuado desigualdades territoriales, afectando de manera desproporcionada a las comunidades rurales y a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.

Desde la perspectiva ambiental, la investigación evidenció que la mayoría de los EOT desactualizados carecen de información reciente sobre zonas de riesgo, áreas de protección ambiental y proyecciones de cambio climático. Esto ha derivado en decisiones que aumentan la exposición de la población a desastres naturales y comprometen la sostenibilidad ecológica del territorio. En consecuencia, el incumplimiento de la actualización de los EOT no solo configura una falla administrativa, sino que también puede interpretarse como una vulneración indirecta de derechos fundamentales como el derecho a un ambiente sano, a la vida digna y a la seguridad personal.

La revisión doctrinal y jurisprudencial permitió establecer que existe un consenso en torno a la necesidad de un control preventivo

obligatorio que evite la perpetuación de la obsolescencia normativa. Tanto la doctrina nacional como la internacional coinciden en que la inactividad normativa constituye una forma de responsabilidad del Estado por omisión, y que la actualización periódica de los instrumentos de ordenamiento territorial es una condición indispensable para garantizar la eficacia administrativa y la protección de los derechos colectivos.

En este sentido, la propuesta de crear Observatorios Municipales de Ordenamiento Territorial (OMOT), implementar revisiones técnicas intermedias cada seis años, integrar herramientas de Sistemas de Información Geográfica (SIG), fortalecer las capacidades institucionales y establecer controles externos por parte de los órganos de vigilancia y control, constituye una hoja de ruta viable y adaptable a las realidades fiscales y administrativas de los municipios de sexta categoría.

La actualización oportuna de los EOT no debe considerarse una carga administrativa secundaria, sino un imperativo jurídico, ético y estratégico para la planificación sostenible, la equidad territorial y el fortalecimiento de la gobernanza local. La inacción en esta materia perpetúa una brecha entre norma y realidad que socava el desarrollo de los municipios y compromete la protección de derechos fundamentales. La adopción de mecanismos de control preventivo, acompañados de asistencia técnica y participación ciudadana, es la vía más efectiva para garantizar que el ordenamiento territorial en Colombia cumpla con su propósito esencial: orientar el uso equitativo, eficiente y sostenible del territorio en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

REFERENCIAS

- Alvarez, M., & Torres, L. (2021). Urban regulation and local planning in Ecuador. *Urban Studies* 58(4), 99-115.

- Asamblea Nacional Constituyente: Constitución Política. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá: Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991 (Edición 2, corregida).
- Cassagne, J. (2010). *Derecho administrativo*. Bogotá: Lexis Nexis.
- Consejo de Estado: Sentencia CE 25000-23-24. (2010). *De la nulidad de licencias urbanísticas en el municipio de Gachancipá (Rad. 25000-23-24-000-2010-00134-01)*. Bogotá: Gaceta del Consejo de Estado del 15 de mayo de 2014.
- Corte Constitucional: Sentencia C-0795. (2000). *Aspectos del ordenamiento territorial: ley orgánica de ordenamiento territorial*. Bogotá: Gaceta Corte Constitucional del 29 de junio de 2000, MP. Eduardo Cifuentes Muñoz.
- Dromi, R. (2013). *El acto administrativo (3 edc)*. Madrid, España: Abeleo Perrot.
- Duran, J. (2021). *Ordenamiento territorial en Colombia: desafíos y perspectivas*. Bogotá: Universidad nacional.
- Gomez, F. (2023). Gobernanza local y planeación desactualizada: el caso de los municipios de rurales. *Revista Territorios* (49), 60-78.
- Gomez, L., & Rios, G. (2018). La gestión del ordenamiento territorial en municipios pequeños. *Revista de Planeación*, 117.
- Gordillo, A. (2007). *Tratado de derecho administrativo (T-1)*. Bogotá: Fundación de Derecho Administrativo.
- Martínez, L. (2022). Legalidad en los actos administrativos municipales: estudio de casos. *Revista de Estudios Jurídicos* (45-2), 92-110.
- Osorio, C. (2020). Planeación territorial y justicia espacial en Colombia: retos para la equidad urbana. *Revista de Estudios Regionales* 35(1), 50-70.
- Oszlak, O. (2009). *Planificación y control del desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Parra Cárdenas, A., & Ortiz Parra, M. A. (2018). *Ordenamiento Territorial y Ambiental: instrumentos de gestión*. Bogotá: Editorial Leyer.
- Pineda, J., & Ortega, D. (2020). Políticas públicas territoriales: hacia un control preventivo de la legalidad. *Revista de políticas públicas* 18(1), 105-125.
- Sánchez, M. (2019). Normatividad urbanística y desarrollo sostenible: análisis del marco legal colombiano. *Revista de Derecho Ambiental* 27(1), 34-50.
- Santaella, M. (2021). *Revisión de los POT: desafíos normativos y de gestión en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Santamaría, D. (2011). *Derecho Administrativo General*. Bogotá: Iustel.
- Smith, J., & Lee, K. (2020). *Land-use planning updates in rural Latin America: comparative approaches*. Londres: Universidad XYZ Press.
- Villamil, A. (2021). *Control judicial sobre el POT: análisis de jurisprudencia*. Bogotá: Universidad de los Andes