

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 13 (2026)

REVISTA DH/ED Derechos Humanos y Educación

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier sugerencia o error observado rogamos nos sea comunicado mediante email a comtip@universitas.es

© EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 - 28020 Madrid
Tel. 91 563 36 52
[HTTP://www.universitas.es](http://www.universitas.es)
E-mail: universitas@universitas.es

ISSN: 2695-3935
E-ISSN: 2792-4149
Depósito Legal: M-21711 - 2019
Edición: Enero de 2026

Imprime:

Solana e hijos, A.G., S. A. U. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) - Madrid
Impreso en España / Printed in Spain

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 13 (2026)

editorial
UNIVERSITAS



Facultad de Derecho y
Facultad de Educación de la UNED

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 13 (2026)

DIRECTORES:

Narciso Martínez Morán
Antonio Medina Rivilla

SECRETARIOS:

Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia
Raúl González Fernández

CONSEJO EDITORIAL:

Presidente:

Ana Anguera

Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia,
Raúl González Fernández, Benito de Castro Cid, Eufasio Pérez Navío,
Rafael Junquera de Estéfani, Juan Manuel Goig Martínez, Cayetano Núñez Ribero,
Remedios Morán Martín, Manuel Díaz Martínez, José Luis García Llamas,
Minerva Martínez Garza, Over Humberto Serrano Suárez, Milagros Otero Parga

COMITÉ CIENTIFICO:

Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Antonio Enrique Pérez Luño,
Andrés Ollero Tassara, Ignacio Ara Pinilla, Ignacio Sanchez Cámara,
Ramón Luis Soriano Díaz, Jesús Ignacio Martínez García, Ana María Marcos del Cano,
Fernando Llano Alonso, Iñigo de Miguel Beriaín, Myriam Sepúlveda López,
Jorge Orlando Contreras Sarmiento, Lucía Puertas Bravo, Karin Sweizer,
Maximo Baldachi, Enrico Bocciolesi, Blanca Valenzuela, Janet Tobar Guerra,
Fernando Toledo Monriel, Gonzalo Jover, Manuela Guillén Lúgigo, Gustavo de la Hoz,
Cecilia Loor Dueñas, Teodora Pezano, Blas Campos Barrionuevo

PRODUCCIÓN:

Editorial Universitas

SUSCRIPCIONES, PUBLICIDAD Y SOLICITUDES:

Para la información más actualizada sobre suscripciones privadas e institucionales,
precios, pedidos, formas y medios de pago, publicidad, reclamaciones,
números atrasados, cambios en las condiciones de suscripciones,
notificaciones de cambios de dirección, renovaciones, cancelaciones,
formularios de pedido, por favor, consúltense en la dirección
de correo revistaDHYE@universitas.es

Curriculum

• CURRICULUM DIRECTORES Y SECRETARIOS

NARCISO MARTINEZ MORAN: Licenciado en Filosofía; Licenciado en Derecho y Licenciado en Ciencias Políticas. Ha realizado también estudios de Teología. Diplomado en Derecho Comparado; Diplomado en "Études sur les Organisations Européennes", Faculté Internationale du Droit Comparé. Strasbourg y Diplomado en Derechos Humanos. Doctor en Derecho. Desde 1974 profesor de Filosofía del Derecho, Derecho Natural, Teoría del Derecho, Derechos Humanos, Sociología del Derecho y Ética y Deontología Públicas en las Universidades Complutense de Madrid, Univ. de Orense-Vigo, y Colegios Universitarios de Toledo y San Pablo-CEU. Desde 1990 profesor Titular y Catedrático de la UNED, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Es profesor visitante de varias Universidades Ibero-Americanas (Ecuador, Argentina, México y Colombia), de Universidades Italianas (Roma I, Roma II, Roma III, Universidad del Sacro Cuore y Universidad de Bolonia) y de la Universidad de Coimbra (Portugal). Perteneció a varias asociaciones nacionales e internacionales de Filosofía Jurídica, de Pensamiento Político y de Bioética, Bioderecho y Derecho Sanitario. Sus publicaciones se centran en cuestiones de Historia del Pensamiento Jurídico y Político Español; Teoría del Derecho; Historia, Teoría y Problemas actuales de los Derechos Humanos: Entre ellas podemos citar: *"Utopía y realidad de los Derechos Humanos en el cincuenta aniversario de su Declaración Universal"*; *"Biotecnología, Derecho y Dignidad humana"*; *"Mujer y Derechos Humanos"*; *Cayucos y pateras: La muerte en el camino"*; *"Inmigración y Derechos humanos: ¿Tienen derechos los inmigrantes?"*; *"Persona, dignidad humana e investigaciones médicas"*; *"Aportaciones de las Escuelas de Salamanca a la generalización de los Derechos Humanos"*; *"Mundialización y universalización de los derechos humanos"*; *"Los Derechos Humanos de Tercera Generación"*; *"Educación en y para los Derechos Humanos: Un reto para el siglo XXI"*; Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido numerosos cursos y seminarios, así como cursos de doctorado y ha dirigido varias tesis doctorales sobre cuestiones actuales de Derechos Humanos, sobre Deontología Profesional y sobre Bioética y Bioderecho. Perteneció al comité Científico y/o editorial de varias revistas de ámbito nacional e internacional.

ANTONIO MEDINA RIVILLA: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1979). Se ha desempeñado como Inspector de Educación (1977-1981) y profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1987) de la que fue Vicedecano. Desde 1987 es Catedrático de Universidad en la UNED, en el Área de Didáctica y Organización Escolar, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Ha sido Director del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (1987-2014), así como IP del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) desde el que ha desarrollado más de veinte proyectos de I+D, tanto nacionales como internacionales. Ha publicado en diversos formatos, artículos y libros, un amplio elenco de trabajos en torno a la formación del profesorado, interculturalidad, innovación de la docencia, métodos de enseñanza así como competencias docentes y discentes con un gran impacto en la discusión científica nacional e internacional (CIOIE, ECER, ISAAT, RIAICES, etc.). Ha dirigido más de 120 tesis doctorales y numerosos trabajos de investigación en el contexto español e internacional. En 2012 se le concedió el quinto sexenio de investigación, lo que expresa un alto reconocimiento a su trayectoria como investigador. Ha sido profesor invitado en una veintena de universidades, siendo nombrado Profesor Honoris Causa en el año 2011 por el Instituto Universitario Italiano de Rosario (Argentina) y en el año 2015 por la Universidad de Santander (México).

MARIA EUGENIA GAYO SANTA CECILIA: Tras cursar sus estudios de Derecho en la Universidad Complutense de Madrid, y diplomarse con el Número Uno de la Promoción 1985-86 en la

Escuela de Práctica Jurídica de dicha Universidad, desde 1991 es Profesora Titular E.U. en el Departamento de Filosofía Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNED. Es miembro del *Grupo de Innovación Docente en Teoría del Derecho y Derechos Humanos* (GIDTDYDH) correspondiente al Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED y ha participado en varios proyectos de investigación de esa Universidad en el marco de las diferentes convocatorias de Redes de Investigación e Innovación Docente para el Desarrollo de Proyectos Piloto para la adaptación de la Docencia al Espacio Europeo. Sus publicaciones se centran en el análisis de cuestiones relativas a la Teoría del Derecho, Sociología Jurídica, Derechos Humanos y Derecho Informático y ha participado activamente impartiendo conferencias y presentando ponencias en diferentes Jornadas, Seminarios y Congresos Internacionales, Iberoamericanos y Nacionales en materia de Globalización y Derechos Humanos; Derecho e Informática Jurídica; Derecho, Política y Cine, etc. Junto a sus tareas metodológicas y docentes ha realizado tareas de gestión universitaria tanto en órganos unipersonales (Vicesecretaría General de la UNED, Directora de Departamento, etc.) como colegiados y ha sido miembro del Consejo de Redacción de diferentes publicaciones científicas y universitarias.

RAUL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía (Universidad de Vigo). Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED (2011). Ha sido funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros –Educación Infantil– en la Comunidad de Madrid (2003-2018) y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación –UNED– (2011-2018). En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor y secretario de dicho Departamento. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) y del Grupo de Innovación Docente de Prácticas Profesionales de la UNED. Tiene diversas publicaciones en editoriales y revistas, tanto nacionales como internacionales, sobre el tratamiento educativo de la diversidad, desarrollo de la identidad profesional de los Educadores Sociales, la formación del profesorado de Educación Infantil y Secundaria, liderazgo y calidad de la educación. Es secretario de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación.

• CURRÍCULUM CONSEJO EDITORIAL

ANA ANGUERA DE SOJO: Licenciada en Derecho y Empresariales por la Universidad Pontificia de Comillas (Especialidad E-3). Empezó su labor profesional como consultora financiera, y continuó desarrollando su carrera en este ámbito durante más de 10 años, gestionando proyectos para distintas empresas. Comenzó su relación con el mundo universitario impartiendo clases de matemáticas en centros asociados de la UNED. En 2015 se incorpora al mundo editorial, siendo en la actualidad directora de la Editorial Universitas.

BENITO DE CASTRO CID: Licenciado y doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca, se jubiló en 2009 como CU de Filosofía del Derecho de la UNED y mantiene en la actualidad la condición de Profesor Emérito de la misma. Fue Profesor Ayudante, Titular y Catedrático de Derecho Natural y Filosofía del Derecho en las Universidades de Salamanca y León durante los años 1968 a 1992. *Su principal actividad investigadora* se ha centrado en la historia del pensamiento jurídico contemporáneo, las implicaciones onto-gnoseológicas del Derecho y la axiología jurídica (con reincidente dedicación a la compleja problemática de los Derechos Humanos). Como autor único o colaborando con otros especialistas, ha *publicado* numerosos libros, estudios monográficos, artículos breves, ensayos y recensiones. Ha impartido asimismo docencia como *Profesor Visitante* en varias Universidades e Instituciones universitarias de Argentina, Chile, Italia y México.

RAFAEL JUNQUERA ESTÉFANI: Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (1979) y Doctor en Derecho por la UNED (2007). Es Catedrático de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Pertenece al Grupo de investigación en Derechos Humanos y Bioética y al Grupo de Investigación en Biomedicina, Ética y Derechos Humanos. Ha sido Vicedecano Primero, de Profesorado y

Espacio Europeo de la Facultad de Derecho de la UNED y anteriormente desempeñó el cargo de Secretario de la Facultad. Presidente). Presidente del Patronato de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética y Vicepresidente de la Fundación Mediterránea de Derechos Humanos. Cuenta con múltiples publicaciones sobre temas relacionados con los Derechos Humanos.

JUAN MANUEL GOIG MARTÍNEZ: Catedrático de Derecho Constitucional. 3 sexenios, 4 quinquenios. Sus principales líneas de Investigación son el Derecho Constitucional; en especial, Derechos de los inmigrantes y políticas migratorias; Protección Internacional de las personas; Participación democrática, elecciones y partidos políticos; Justicia Constitucional; Derechos del Menor, Derecho a la Educación, e Igualdad, Políticas de igualdad y tratamiento de la igualdad real y efectiva. Forma parte del Proyecto Internacional “Formación Constitucional y sobre Derechos Fundamentales” para el Continente latinoamericano. Autor de numerosas publicaciones en Editoriales de prestigio y en Revistas con alto índice de impacto. Ha participado en Congresos Internacionales en España y en el extranjero, y ha impartido Cursos de Doctorado, Master y Seminarios, no sólo en España, sino en Venezuela; República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Portugal e Italia. Ha participado y participa en varios Proyectos de Investigación, y en la actualidad es miembro del Grupo Interuniversitario de Expertos en materia de inmigración y extranjería

CAYETANO NUÑEZ RIBERO: Profesor Titular de Derecho Constitucional de la UNED (Departamento de Derecho Político). Doctor en Derecho (UNED). Doctor en Ciencias Políticas (Universidad Complutense de Madrid). Doctor in Constitutional and Penitentiary Law (Uni. Carib. INTERNATIONAL UNIVERSITY). Doctor Honoris Causa Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Más de cuarenta libros publicados individualmente y en colaboración. Más de cincuenta artículos en Revistas Científicas Indexadas y de Especialización.

REMEDIOS MORÁN MARTÍN: Licenciada en Geografía e Historia y en Derecho y Doctora en Historia. Tengo una trayectoria investigadora desde 1980 ininterrumpidamente que me han valido la obtención de 5 sexenios de investigación y actualmente en fase de resolución del sexto, solicitado como de transferencia de resultados. Entre los libros publicados, destaco. El señorío de Benamejil (su origen y evolución en el siglo XVI), Diputación de Córdoba, 1986. Materiales para un curso de Historia del Derecho, UNED, 1999-2000, 2 vols. /2ª ed. del primer volumen, 2010). El testamento ante párroco en Aragón, Cataluña y Navarra, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017. Remedios Morán Martín y Javier García Martín, Historia de la Administración en España. Mutaciones, sentido y rupturas, Universitat, Madrid, 2018. He coordinado varios libros colectivos y cuento con aproximadamente doscientas publicaciones de diferente tipo. Académica correspondiente de la Academia de Historia Portuguesa. Directora de la revista e-Legal History Review. Evaluadora de proyectos de la ANEP y de la AVAP.

MANUEL DÍAZ MARTÍNEZ: Licenciado en Derecho y Diplomado en Ciencias Empresariales. Doctor en Derecho, con la máxima calificación de Sobresaliente “cum laude” por unanimidad. Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrático de Universidad de Derecho Procesal, dedicación a tiempo completo, de la UNED. Decano de la Facultad de Derecho de la UNED. Autor de 7 Monografías, 35 Capítulos de Libro, 30 Artículos doctrinales. Miembro del equipo docente de 7 Proyectos de investigación: 1 Internacional, 4 Nacionales y 2 de la UNED. Investigador principal del Proyecto de Investigación Nacional «Retos procesales para afrontar el uso criminal de las TICs en la sociedad de la información». 7 Tesis doctorales dirigidas, 6 de las cuales han obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado. Más de 80 Ponencias impartidas en Congresos nacionales e internacionales, Cursos y Seminarios. Miembro del Equipo de Redacción de la Revista General de Derecho Procesal de Iustel Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Mercantil, de la Editorial Jurídica Sepin.

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS: Profesor investigador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Especialista en metodología de investigación evaluativa y

en el análisis de datos estadísticos. Desempeña la docencia en asignaturas vinculadas a los métodos de investigación en educación: evaluación de programas, estadística aplicada a la educación. Buen conocedor de los programas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Trayectoria investigadora en el campo de la intervención social con minorías y grupos en riesgo de exclusión social, así como con el colectivo de jóvenes europeos. Producción científica de artículos, libros y capítulos de libros (65). Director o codirector de 10 tesis doctorales y de un periodo de formación de becarios pre-doctorales. Trabajos presentados en Congreso Nacionales e Internacionales (54). Comités científicos asesores y sociedades científicas (20). Primer premio de Investigación Social, Cajamadrid 2003 (IP). Director de la Revista Educación XX1, Madrid, UNED (desde el año 2012). Director del Departamento MIDE I, Facultad de Educación UNED (9 años). Decano de la Facultad de Educación de la UNED (7 años)

MINERVA E. MARTÍNEZ GARZA: Doctora en Derecho por la UNED, en Madrid; Especialista en Derechos Humanos por la Universidad de Castilla-La Mancha. Certificada en el programa de Estudios Avanzados de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario por American University Washintong College of Law. Fue Presidenta de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León de 2007 a 2015, en la que fue reconocida por implementar un nuevo modelo de gestión no jurisdiccional de los derechos humanos, lo que permitió, además fuera reconocida en foros internacionales. Actualmente es Coordinadora de la Maestría de Derechos Humanos en el UANL; Profesora Decana de la Facultad de Derechos y Criminología de la UANL; ha sido ponente en la Universidad Pantheón- Assas París II, en París; la Universidad Boliviana en Santiago de Chile y la Universidad de Costa Rica, entre otras. Cuenta con diez libros publicados anteriormente.

OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ: Abogado, pasión por el ejercicio profesional, consultoría, asesoría, investigación, docencia y la internacionalización en un contexto de comunicación hablada, escrita y audiovisual. Experiencia laboral como docente universitario en pregrado y postgrado con trayectoria en el campo del litigio (Derecho penal, administrativo, derechos humanos) asesoría, consultoría, conferenciate y doctrinante nivel nacional e internacional (Derechos, humanos, derecho penal, derecho ambiental, derecho constitucional y en temas de paz y postconflicto), función pública (Inspector de Policía, Asesor Derechos Humanos despacho del Procurador General de la Nación. Investigador (temas derecho penal, derechos humanos, ambiental y periodismo). Autor de libros, artículos y ponencias nacionales e internacionales en los ámbitos referidos. Coordinador de las Jornadas Interinstitucionales de Investigación Sociojurídicas con universidades de Bogotá de carácter público y privado, coordinador del área de investigaciones. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOLMAYOR).

MILAGROS OTERO PARGA: Nació en Santiago de Compostela en 1960. Es catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. Es académica de número de la Real Academia Gallega de Jurisprudencia y Legislación, Magister Honoris Causa por la Escuela Judicial de México Medalla de Oro de la Universidad de Santiago de Compostela Actualmente el Valedora do Pobo de Galicia. Autora de 16 libros y 138 artículos de libros y revistas sobre diversos temas entre los que destacan Argumentación Jurídica, Mediación, Transparencia, Historia del pensamiento jurídico, y Tópica Jurídica. Conferenciante asidua y profesora de diversas Universidades de México, Argentina, Brasil, Portugal, Uruguay y Japón.

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍN: Es profesora Contratada Doctora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Santiago de Chile (Filosofía de la Educación). Ha participado en el proyecto Nacional sobre *Los fundamentos filosóficos de la idea de Solidaridad*, pertenece al Grupo de Investigación *Cultura Cívica y Políticas Educativas*. Es especialista en antropología de la educación, éticas aplicadas, educación afectiva y en educación cívica. Es miembro del Observatorio del Juego Infantil. Trabaja desde una perspectiva fenomenológica y personalista. Dirige las Jornadas Internacionales sobre Emoción, Ética y Educación. Recientemente ha recibido *Expanded*

Reason Awards. Es miembro del Coloquio internacional sobre Violencia y Religión (COV&R). Ha impartido cursos, en España y en el extranjero, sobre Democracia y educación.

RAMÓN PÉREZ PÉREZ: Titulado en Maestro de Primera Enseñanza (Universidad de Oviedo, 1971), Licenciado en Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1982 con Grado (universidad de Oviedo 1984) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1992. Profesor de EGB (Ministerio Nacional de Educación 1974-1988. Profesor Universitario, Área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Oviedo 1988-2018. Profesor Visitante de la UCLV (Cuba) desde 1998 y colaborador de universidades Latinoamericanas. Actualmente Catedrático de E.U. jubilado, profesor honorífico de la Universidad de Oviedo. IP de más de una docena de Proyectos de Investigación subvencionados por los Ministerios de Educación y Exteriores o la AECID. Director de más de una veintena de Tesis doctorales con calificación Sobresaliente y/o Cum Laude. Director de más de una treintena de Trabajos de Investigación (Suficiencia Investigadora/DEA). Director/Tutor de más de medio centenar de TFM (Trabajos Fin de Máster). Director/tutor de más de un centenar de TFG (Trabajos Fin de Grado). Publicación de más de un centenar de aportaciones en Libros. Publicación de Medio centenar de artículos en revistas científicas. Presentación de más de tres centenares de contribuciones en Congresos y Simposios. Par revisor en una decena de Revistas Científicas. Director-Editor de la revista RIAICES.

CARLOS ALBERTO ARDÓN GAVARRETE: Licenciado en Letras y maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Director Ejecutivo del INFORP-UES con más de 25 años dedicados a la gestión de la formación de formadores. Experiencia en docencia universitaria y formador en Jornadas Pedagógicas en Guatemala. Cuento con dos pasantías en la Universidad Autónoma de Madrid y un diplomado en Pedagogía del Texto. Ponente en eventos académicos organizados por la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Además, disertante en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, sobre “Posconflicto y educación. Experiencia salvadoreña”. Actualmente, miembro del equipo de autoestudio para la acreditación internacional de la UES 2018/2019.

EUFRASIO PÉREZ NAVÍO: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Profesorado de EGB. Máster en Evaluación de la Enseñanza Superior. Cooperante Internacional de la AECID en México durante 2006 y 2007. Actualmente y, desde junio de 2020, Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Ha sido Vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (2016-2020). Ha sido desde abril de 2012 hasta mayo de 2016, secretario del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Cuenta con más de 10 años de experiencia en centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria. Cuenta con dos quinquenios de docencia y uno de investigación.

• CURRÍCULUM COMITÉ CIENTÍFICO

ANTONIO ENRIQUE PÉREZ LUÑO: Antonio Enrique Pérez Luño es profesor Emérito de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla, de cuya facultad de Derecho fue Decano. Doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca. Realizó estudios en las de Coimbra, Trieste, Friburgo de Brisgovia y Estrasburgo, en la que obtuvo el Diploma de la Facultad Internacional de Derecho Comparado. Becario del Max Planck Institut en Heidelberg, de la Fundación Juan March, del Fondo para la Investigación Económica y Social de la CECA. Ha publicado numerosos libros y monografías sobre Historia del Pensamiento jurídico, Proyección de las nuevas tecnologías al Derecho y la significación de los Derechos Humanos y el Estado de Derecho. Entre sus obras más relevantes pueden citarse: *Lecciones de Filosofía del Derecho; Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución; Los Derechos Fundamentales; La Filosofía del Derecho en perspectiva histórica; La Tercera Generación de Derechos Humanos; Derechos Humanos y nuevas tecnologías, etc.* Ha sido galardonado con el Premio «Derechos Humanos» otorgado por el Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla y por el Premio Fama a la trayectoria investigadora otorgado por

la Universidad de Sevilla. Es miembro correspondiente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y académico de la Real Academia Sevillana de Legislación y Jurisprudencia.

ANDRÉS OLLERO TASSARA: Nace en Sevilla (15-V-1944). Catedrático (1983) de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada y de la Universidad Rey Juan Carlos (1999) de Madrid. Diputado por Granada de la II a VII Legislatura (1986-2003). Miembro de la Junta Electoral Central durante la VIII (2004-2007). Cruz de Honor de San Raimundo de Peñafort (1998). Gran Cruz Alfonso X el Sabio (2000). Cruz Oficial Mérito República de Austria (2001). Miembro de Número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (2008). Doctor *honoris causa* de la Universidad Alba Iulia (Rumanía) (2010). Es Magistrado del Tribunal Constitucional desde 2012.

IGNACIO ARA PINILLA: Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de La Laguna en la que desempeña actualmente el cargo de Director del Departamento de Derecho Constitucional, Ciencia Política y Filosofía del Derecho. Durante más de diez años ha compaginado en esta Universidad las funciones de Director del Departamento con la de Coordinador del Programa de Doctorado Derechos Humanos y Ordenamiento Constitucional. Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia con el premio Luigi Ravá. Autor de los libros: El estatuto de la Teoría General del Derecho, Cort, Palma de Mallorca, 1987; Las transformaciones de los Derechos Humanos, Tecnos, Madrid, 1990; Teoría del Derecho, Taller de Ediciones JB, Madrid, 1996; El fundamento de los límites al poder en la Teoría del Derecho de Léon Duguit, Dykinson, Madrid, 2006; La difuminación institucional del objetivo del Derecho a la Educación, Dykinson, Madrid, 2013, y de numerosos artículos publicados en revistas y libros colectivos de la especialidad.

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA: Catedrático de Filosofía de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido catedrático de Filosofía del derecho y profesor de Filosofía de Bachillerato, secretario de redacción de Revista de Occidente y director del Centro de Estudios Orteguianos de la Fundación Ortega y Gasset, consejero de Educación en la Embajada española en Roma y Rector de la Universidad Católica de Valencia. Entre sus publicaciones se encuentran los libros “La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset”, “Derecho y lenguaje. La filosofía de Wittgenstein y la teoría jurídica de Hart”, “De la rebelión a la degradación de las masas”, “Europa y sus bárbaros”, “La familia. La institución de la vida”. Académico correspondiente de la Real Academia Española de Jurisprudencia y Legislación y de la Academia Argentina de Ciencias Morales y Políticas. Premio Luca de Tena de Periodismo y Bravo de Prensa de la Conferencia Episcopal Española.

RAMÓN LUIS SORIANO DÍAZ: Ramón Luis Soriano Díaz es catedrático emérito de Filosofía del Derecho y Política en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Es autor de cuarenta libros y más de un centenar de artículos científicos. Es cofundador y director de la publicación periódica “Revista Internacional de Pensamiento Político” (www.pensamientopolitico.org) y cofundador del Instituto Internacional del Sur para la ecociudadanía y el desarrollo sostenible (www.ecociudadania.org). Dirige colecciones de filosofía política y jurídica de las editoriales Almuzara, MAD y Aconcagua. En la actualidad es director del Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación (PAI) “Derechos Humanos: Teoría General” (SEJ 277) y cofundador y director del Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas (LIPPO), Centro oficial de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (www.lippoupo.org).

JESÚS IGNACIO MARTÍNEZ GARCÍA: Es Licenciado en Derecho por la Universidad de Deusto (Especialidad jurídico-económica) y Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia. Ha sido Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza y actualmente es Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Cantabria. Ha sido Director del Departamento de Derecho Público, Decano de la Facultad de Derecho y Vicerrector de Extensión Universitaria de la Universidad de Cantabria. Es autor de los libros *La teoría de la justicia de John Rawls*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985, y *La imaginación jurídica*, Editorial Debate, Madrid, 1992, entre otras publicaciones. Tiene reconocidos seis sexenios por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

ANA M^a MARCOS DEL CANO: (León, 1968). Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad de León en 1991. Doctora en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNED en 1998, con Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la UNED. Directora del grupo de Investigación “Derechos Humanos, Bioética y Multiculturalismo”. Directora del Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED. Ha impartido clases y conferencias en numerosas universidades de España, Colombia, Italia, Portugal. Ha desarrollado una larga actividad investigadora en diversos Centros Universitarios y de Investigación de España y del extranjero (Istituto Giuridico “A. Cicu”, Bologna, Stony Brook University de Nueva York, Facoltà di Giurisprudenza di Tor Vergata en Roma). Ha publicado diversas monografías en su área de investigación, sobre bioética, inmigración y multiculturalidad, teoría del Derecho.

FERNANDO LLANO ALONSO: Catedrático de Filosofía del derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, donde actualmente es Vicedecano de Investigación y Doctorado. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Bolonia, Pavía, Trieste y Pisa (Italia), Maguncia (Alemania), Georgetown (Washington D.C.), Edimburgo y Oxford (en donde ha sido *Academic Visitor* entre los años 2010 y 2017). Co-Investigador responsable del Proyecto de I+D del MINECO “Epigenética: Nuevos desafíos para los derechos fundamentales en el ordenamiento internacional, europeo y nacional” (Referencia: DER2015-64151-R) Es responsable del grupo de investigación SEJ504: “Bioderecho Internacional”. Director y fundador de la revista semestral *Ius et Scientia. Revista Electrónica de Derecho y Ciencia* (ISSN: 2444-8478); es también miembro del Consejo científico internacional del Istituto Giuridico Internazionale di Torino (IgiTO), Secretario de la colección “Panoramas de Derecho” de la Facultad de Derecho de la US con la editorial Thomson Reuters Aranzadi, secretario de la revista *Crónica Jurídica Hispalense. Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla* y de la revista *Annaeus: Anales de la tradición romanística*; asimismo forma parte de los consejos de redacción de las revistas *Anuario de Filosofía del Derecho*, *The Age of Human Rights Journal*, *Derechos y libertades* y *Cuadernos sobre Vico*.

Ha publicado más de un centenar de trabajos de su especialidad, entre los que destacan sus monografías: *El pensamiento iusfilosófico de Guido Fassò* (1997); *El humanismo cosmopolita de Immanuel Kant* (2002); *El formalismo jurídico y la teoría experiencial del Derecho* (2009); *El Estado en Ortega y Gasset* (2010); *El gobierno de la razón: El pensamiento jurídico-político de Marco Tulio Cicerón* (2017) y *Homo excelsior, Los límites ético-jurídicos del transhumanismo* (2018). También es coeditor, junto a Alfonso Castro Sáenz, de tres libros colectivos: *A propósito de Kant. Estudios conmemorativos en el Bicentenario de su muerte* (2004); *Meditaciones sobre Ortega y Gasset* (2005); y *Cicerón, el hombre y los siglos* (2017). Obtuvo el Premio de Investigación de la III edición del Premio de Monografías inéditas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (2008), y fue ganador de la IX edición del Premio García Goyena de artículos jurídicos (2010).

IÑIGO DE MIGUEL BERIAIN: Iñigo de Miguel Beriain es licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, doctor europeo en Derecho y doctor en Filosofía. Actualmente ocupa un puesto de investigador distinguido en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En diciembre de 2017 obtuvo una IKERBASQUE RESEARCH PROFESSORSHIP GRANT, financiada por la Fundación Ikerbasque. Ha participado en más de diez proyectos de investigación financiados por la Comisión Europea y ocho proyectos de investigación nacionales, casi todos orientados a la bioética y el derecho de las nuevas tecnociencias. Ha publicado seis libros, más de cincuenta capítulos de libro y más de sesenta artículos, muchos de ellos en revistas indexadas en ISI y SCOPUS. Cuenta con el Premio de investigación sobre bioética de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, obtenido por su trabajo “La clonación, diez años después” y el premio internacional de bioética de la Junta General del Principado de Asturias y la Sociedad Internacional de Bioética 2008.

MYRIAM SEPÚLVEDA LÓPEZ: Secretaria General de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOL), Bogotá, Colombia; exdecano de la Facultad de Derecho de dicha Universidad. Trabajadora Social, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. DERECHO, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora Social, Universidad La Gran Colombia. Especialización en Docencia Universitaria

Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialización en instituciones Jurídico Familiares. Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación, con énfasis en investigación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Derecho - Filosofía Jurídica, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid-España, Tesis Doctoral Laureada: "La dignidad humana como valor ético-jurídico -implicado en la Biotecnología- Análisis filosófico". Título convalidado en Colombia mediante Resolución 9045 del 13 de octubre de 2011, por el Ministerio de Educación Nacional. Maestría en Derecho Administrativo, Universidad Libre de Colombia. Posdoctorado - Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

JORGE ORLANDO CONTRERAS SARMIENTO: Jurista, filósofo y teólogo. Magister in Iure Canonico y Doctor of law de la Pontificia Universitatis Lateranensis (Roma-Italia). Teólogo de la P.U. Javeriana de Bogotá y filósofo. Amplia experiencia académico-administrativa en educación superior universitaria y en instituciones de Educación Superior de las Fuerzas Armadas. Autor de varios escritos entre ellos: "Manual de Ética para las Fuerzas Militares y de Policía" del CELAM (cuatro ediciones) y la *Spirituali Militum Curae*, interpretación doctrinal y aplicación pastoral, en Roma Italia (2008) La educación en Colombia: Una perspectiva histórica (2019). Conferencista internacional. Profesor invitado por in the U.S Army School of the Americas (Fort Benning), Georgia EE.UU. 2000. Profesor invitado por el Instituto di Teologia dell' Italia Meridionale (:Papua-Italia) 2005-2007. Condecorado con la Mención de Honor "LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO DE LUCHA CONTRA LA CORRUPCION", por la Comisión de Ética del Congreso de la Republica de Colombia 2010. Oficial del Ejército Nacional en el grado de Mayor (P.O.R.). Vicerrector académico (e) de la UMNG 2017, 2018, 2019. Par académico del CNA y actualmente, Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada y director de las revistas Latinoamericana de Bioética, categoría A2 y Education y Desarrollo Social categoría C.

LUCÍA PUERTAS BRAVO: Licenciada en Ciencias Sociales Políticas y Económicas. junio de 2000 con la calificación de sobresaliente; Abogada, julio de 2001 con la calificación de sobresaliente, títulos obtenidos en la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. En julio de 2012 obtuve el grado de Doctor en Derecho, en el programa de problemas fundamentales de la teoría jurídica contemporánea. en la UNED. España, con la calificación de sobresaliente, Cum Laude, con fecha 19 de abril de 2013 se confiere el premio extraordinario de doctorado. Desde agosto de 2003 hasta la presente fecha. me desempeño como docente de la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. Directora del centro de investigación y transferencia de resultados, Gestión Legal. en abril de 2009 hasta octubre de 2012, y en noviembre de 2012 hasta la presente fecha, me desempeño como Directora de Investigación y Postgrado de la mencionada Universidad. Mis trabajos de investigación se relacionan sobre el derecho a la educación, especialmente en el ámbito Iberoamericano, en la que trabajado en proyectos de investigación y publicaciones relacionadas en el tema.

KARIN SCHWEIZER: Prof. Dr. Karin Schweizer has been Professor of Pedagogical Psychology at the University of Education Weingarten since 2010 and was Vice-Rector for Research and Continuing Education from 02/2015 to 10/2018. In October 2018 she took up the post of Rector. After training as an educator early childhood, she studied psychology and computer science at the University of Mannheim. She received her doctorate in 1996 and her habilitation in 2002. Before coming to Weingarten, she held substitute professorships at various universities in Germany and worked as a guest lecturer abroad. She has led various research projects, including two projects of the German Research Foundation (DFG). She has published numerous articles and several books on topics like teaching and learning with new media, media competence, and teacher professionalization. Karin Schweizer is active in various national and international associations, including as President of the Center for Qualitative Psychology (CQP) from 2010 to 2018.

MASSIMO BALDACCI: Professore ordinario di pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino dal 2000. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Trattato di pedagogia generale* (Carocci, 2012); *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia* (FrancoAngeli, 2014); *Prospettive*

per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo (Carocci, 2015); *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* (Carocci, 2017). Dirige le collane editoriali: *I fondamenti della pedagogia* (Carocci); *Il mestiere della pedagogia* (FrancoAngeli). Dirige la rivista *Pedagogia più Didattica* (Erickson). Ha ricoperto la carica di Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Carlo Bo di Urbino. Attualmente è direttore del Centro Studi sul Problematicismo pedagogico della stessa Università. Ha ricoperto il ruolo di Presidente della Siped - Società italiana di pedagogia nel triennio 2006-2009.

ENRICO BOCCIOLESI: Mm Director de IELIT, CoDirector y fundador del CeRISUS asociados a CLACSO. Doctor Mm por la Universidad para extranjeros de Perugia y la Universidad de Jaén. Profesor de Mm educación, acreditado a Profesor Titular de Pedagogía, ya delegado del rector de internacionalización de la Facultad de psicología. Profesor colaborador externo en la UNED de España (Madrid), miembro del grupo internacional de investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la UNED. Colaborador del Consulado de Mexico en Milan. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la escuela de doctorado en lectura en la Universidad Federal de grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra UNESCO. Docente y ponente en USA, México, Brasil, Colombia, Hong Kong, Perú, Canadá, España e Italia.

BLANCA AURELIA VALENZUELA: Doctorada en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Nacional a Distancia (UNED, MADRID, ESPAÑA). Docente en la Universidad de Sonora. Profesora del Posgrado Integral de Ciencias Sociales (2010- A la fecha). Profesora a tiempo completo Titular "C" indeterminado en el departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (1991- A la fecha). Encargada de la Gestión de Convenio de Intercambio Académico a Nivel Internacional. Jefatura de Departamento (2013-2015) de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Topofilia de Arquitectura, Urbanismos y Ciencias Sociales. Colegio de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense.

JANET TOBAR GUERRA: Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Magíster en Administración y Supervisión Educativa: Universidad Externado de Colombia-CUC. Licenciada en Biología y Química: Universidad del Atlántico. Con sólidos conocimientos en el ejercicio de la docencia e investigación y experiencia de 25 años en el sector público y privado, en la Educación Media, Básica, Técnica, Tecnológica y Superior. En el área administrativa con experiencia de 15 años. Ex decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Líder del Grupo de Investigación: "Construyendo la Academia en Categoría A" de COLCIENCIA. Miembro del Comité Asesor de Maestría en Educación en Red con SUE Caribe. Miembro del Comité Curricular de la Maestría en Neuropedagogía. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente de planta e Investigadora con Categoría Titular.

FERNANDO TOLEDO: Bachiller en Ciencias Físico-Matemáticas, Magíster en Matemáticas y Doctor en Educación de la UNED, ex Decano de la Facultad de Ciencias y actualmente Prorrector de la Universidad del Bío-Bío, con 34 años de experiencia, docente en programas de pre y post grado, con publicaciones científicas indexadas. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Director de Programas de Postgrado.

GONZALO JOVER: Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, de cuya Facultad de Mm Educación es actualmente Decano. Previamente fue Director de Departamento, Vicedecano de Investigación y Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua. Ha trabajado también como Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de los Consejos de

la European Educational Research Association (EERA) y la World Education Research Association (WERA) Autor de varios libros y más de un centenar de artículos. Ha recibido el Premio Infancia de la Comunidad de Madrid y el Premio Pajarita de la AEFJ por sus investigaciones en el campo de la pedagogía de los valores en la infancia.

MANUELA GUILLÉN LÚGIGO: Profesora, con categoría de Titular C, en la Universidad de Sonora (División de Ciencias Sociales), responsable de asignaturas de corte teórico y metodológico en la Licenciatura en Trabajo social, Maestría en Políticas y Gestión del Desarrollo social y en la Maestría en Ciencias Sociales y Doctorado en Ciencias Sociales de la misma universidad. Líneas de Investigación: Procesos Socioculturales, identitarios y de inclusión/exclusión en el contexto del cambio social - Calidad, evaluación, identidad y cultura en el ámbito de la educación. Miembro de redes vinculadas a las líneas de investigación (cinco nacionales, tres latinoamericanas y cuatro europeas) Producción Académica - 16 proyectos de investigación concluidos y cuatro en proceso - Dirección/Co Dirección de 35 tesis doctorales (incluye tesis de instituciones nacionales y extranjeras). - Dirección/Co Dirección de 45 tesis de maestría (incluye tesis de la Universidad de Sonora y otras instituciones a nivel estatal y nacional). - Dirección/Co-Dirección de 25 tesis de licenciatura (Departamento de Trabajo Social, Universidad de Sonora). - 15 libros publicados en editoriales de reconocido prestigio - 30 capítulos de libros en publicaciones nacionales e internacionales 25 artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas.

GUSTAVO DE LA HOZ HERRERA: Médico, Psicólogo con especialización en Educación para la Salud y Salud Ocupacional, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la UNED, actualmente profesor Investigador Titular de Carrera en la Universidad Libre de Colombia, con 27 años de experiencia docente en programas de pregrado y posgrados, con publicaciones de varios artículos científicos en revistas Indexadas, autor y coautor de varios libros y capítulos de libros. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Formador de Formadores Médicos en APS de la OMS/OPS. Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo. Distintos reconocimientos y premios nacionales e internacionales.

CECILIA LOOR DUEÑAS: Licenciada María Cecilia Loor de Tamariz, Vicerrectora Académica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Docente de la Carrera de Literatura en las materias: Literatura Medieval, Literatura del Renacimiento y Literatura del Siglo XX. Ex Decana de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Ex Directora de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Doctora en Educación, Máster Universitario en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural, Magíster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia, Diplomado Superior en Pensamiento Estratégico y Prospectiva para la Educación Superior y Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Lengua Española y Literatura.

TEODORA PEZANO: Teodora Pezzano è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento DICES- Università della Calabria. Nel 2018 consegue l'abilitazione Nazionale in prima fascia. Studia il pensiero di John Dewey, filosofo-pedagogo statunitense e il pensiero educativo di Maria Montessori. I suoi filoni però percorrono pure settori della pedagogia interculturale e della filosofia. Tra i numerosi scritti si ricordano solo alcuni qui, come ad esempio, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, Franco Angeli, Milano, 2017. Opera premiata dalla SIPED (ovvero la Società pedagogica nazionale italiana). E la traduzione della più importante biografia su John Dewey intitolata "John Dewey e la democrazia americana", Armando. Roma 2011. Ottima conoscenza della lingua inglese

BLAS CAMPOS BARRIONUEVO: Maestro, licenciado en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, diplomado en Derecho y doctor por la UNED en Educación. En la actualidad, pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación, habiendo ejercido previamente docencia en todas las etapas escolares, infantil-primaria y secundaria. Asimismo, es profesor tutor (v.d.) en el CA de la provincia de Jaén, impartiendo docencia en los grados de Educación Social y Pedagogía, así

como en el máster de Inspección y Supervisión educativa (profesor colaborador externo). Ha sido también profesor asociado de la Facultad de Educación de la UNED, en el área de Didáctica y Organización escolar, durante dos cursos académicos, desarrollando su labor docente en los grados de Pedagogía y Educación Social. Entre sus libros publicados destacan: *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*, Cuadernos de Pedagogía (Wolters Kluwer, España), 2011; *Inspección educativa y calidad institucional*, Universitas, 2017. Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido cursos en el ámbito de la educación, en general, y la inspección educativa, organización, gestión y dirección de centros educativos, en particular.

Sumario/*Contents*

Curriculum	
• Curriculum Directores y Secretarios	5
• Curriculum Consejo Editorial	6
• Curriculum Comité Científico	9
Presentación	19

Artículos/Articles

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE WILL TO LEARN: A SOCIAL READING TO GUIDE THE FUTURE / DERECHO A LA EDUCACIÓN Y ANHELO DE APRENDER: UNA LECTURA SOCIAL PARA ORIENTAR AL FUTURO <i>Farnaz Farahi</i>	29
DAR VOZ AL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE CON UN ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS DE LA INFANCIA / GIVING VOICE TO UNIVERSITY STUDENTS: ANALYSIS OF A TEACHER TRAINING EXPERIENCE USING A CHILD RIGHTS-BASED APPROACH <i>Vladimir E. Martínez-Bello, Irene González-Martí, Herminia Vega-Perona, Nataliya Filenko y María del Mar Bernabé-Villodre</i>	43
CRIPTOMONEDAS, DERECHOS HUMANOS Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL / CRYPTOCURRENCIES, HUMAN RIGHTS AND DIGITAL LITERACY <i>Paloma Bárcena-López</i>	65
CREANDO MENTES CRÍTICAS EN LA ERA DE LAS MÁQUINAS: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA IA EN LA EDUCACIÓN / CREATING CRITICAL MINDS IN THE MACHINE AGE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF AI IN EDUCATION <i>Pablo Granizo Garrido, Abel Gómez García y Dra. Raquel Granizo Garrido</i>	87
EL MARGEN DE APRECIACIÓN NACIONAL FRENTE AL CAMBIO DE POSTURA POLÍTICA EN PARTIDOS CON PERSONERÍA JURÍDICA DERIVADA DEL RÉGIMEN DE OPOSICIÓN EN COLOMBIA / THE NATIONAL MARGIN OF APPRECIATION IN THE FACE OF CHANGES IN POLITICAL POSITIONS IN PARTIES WITH LEGAL ENTITY DERIVED FROM THE OPPOSITION REGIME IN COLOMBIA <i>Dr. Edgar Fabián Garzón Buenaventura, Dr. Brayan Yesid Herrera Rey y Dra. Myriam Sepúlveda López</i>	101

CARACTERIZACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES INDÍGENAS MOKANÁ: UN DIAGNÓSTICO NEUROPEDAGÓGICO INTERCULTURAL EN CONTEXTO RURAL / CHARACTERIZATION OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN MOKANÁ INDIGENOUS ADOLESCENTS: AN INTERCULTURAL NEUROPEDAGOGICAL DIAGNOSIS IN A RURAL CONTEXT <i>Sandra Milena Muñoz-Villa, Marleyn Serrano-Ramírez y Antonio Medina-Rivilla</i>	133
CALIDAD CIENTÍFICA TRABAJOS DE GRADO- MEDICINA. UNIVERSIDAD LIBRE BARRANQUILLA PERIODO PANDEMIA 2020-2021 / SCIENTIFIC QUALITY UNDERGRADUATE PROJECTS - MEDICINE. UNIVERSIDAD LIBRE BARRANQUILLA PANDEMIC PERIOD 2020-2021 <i>Gustavo Elías de la Hoz Herrera y Elvira Josefina Crespo Camacho</i>	165
FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE CÁLCULO MATEMÁTICO EN EL PROCESAMIENTO ARTESANAL DE ALIMENTOS LÁCTEOS, MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, MEDIADO POR LA APP HÍBRIDA. EDUALIMENTOS PARA ESTUDIANTES DE LA MEDIA IE DEPARTAMENTAL RURAL DE RICAURTE (GUAMAL-MAGDALENA) <i>Alba María Carpio Rico, Gryselys Vertel Sánchez, Ingrid del Carmen González Arteta y María del Carmen Cuesta Mosquera</i>	181
Recensiones	205
Normas de publicación	213

Presentación

Surge este nuevo número de la revista con interesantes aportaciones. Así, en primer lugar, el artículo realizado por la investigadora Farahai acerca del *derecho a la educación y el anhelo de aprender*, constituye una lectura social de la educación para lograr una nueva visión hacia el futuro y la capacitación integral de todas las personas. Se toma como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), considerando la educación como “un derecho inalienable” para todo ser humano, con especial incidencia en la capacitación de la infancia para una liberación personal, social y plenamente humanista, adoptando una visión de independencia de la espiritualidad, consustancial a la persona en uso de su plena libertad, al tomar como referencia singular el caso de Irán.

La investigación presenta como objetivo nuclear examinar críticamente cómo se regula o no se alcanza a proteger el derecho a la educación en la infancia, dadas las interferencias ideológicas, políticas y religiosas. Se propone el derecho a la educación más allá del significado de una norma y del conjunto de tratados internacionales, concebido como esencial y ligado a la dignidad de las personas, fundamental para su desarrollo y el de las sociedades.

La educación se expone como un destacado bien social y humano, que requiere una práctica pedagógica comprometida con el desarrollo integral de las personas, agentes transformadores y verdaderos protagonistas de la historia y de las mejoras de la sociedad y de las organizaciones, en particular. La aportación y reconocimiento de este esencial derecho depende de un responsable enfoque social, que resitúe a la infancia y a la formación a lo largo de la vida, como la principal aportación para propiciar la adecuada autonomía, el conocimiento mutuo y el afán por una convivencia ciudadana en colaboración, armonía y respeto a los protagonistas de una educación liberadora.

Se proponen nuevas formas de avanzar en la educación y en la promoción del anhelo para aprender de cada estudiante, que requiere de una educación de calidad e impulso del pensamiento crítico. Se demanda una mayor autonomía de las instituciones educativas, subrayando el respeto requerido a fin de superar las mediaciones políticas e impulsar la creatividad de los estudiantes y el pleno compromiso del profesorado, ante las intensas presiones habituales en numerosos estados.

La lectura social del derecho a la educación sitúa el artículo ante un elevado compromiso, un anhelo por aprender y un impulso natural de los estudiantes, quienes precisan de su reconocimiento y apoyo, especialmente de las organizaciones formativas que han de impulsar las capacidades de cada aprendiz preparándole para una intensa implicación social. El artículo se culmina reconociendo el verdadero compromiso de docentes, familias e instituciones en general para garantizar el derecho a la educación,

vital responsabilidad de las administraciones públicas, pero demandándose una mayor protección normativa y un auténtico respeto a cada ser humano, para que amplie los espacios de libertad.

Se presenta, a modo de estudio focal, la situación sociopolítica iraní y se reclama un especial respeto a la igualdad entre los individuos, con singular atención a las mujeres y a su derecho a la libertad de conciencia y de desarrollo vital, denunciándose la frecuente injusticia social y el desconocimiento del derecho vital a ser una persona en libertad y una toma de conciencia de lo que desee ser y del estilo propio de diseñar y desempeñar su propio proyecto vital profesional y social. Se fundamenta el artículo en numerosos tratados y textos nacionales e internacionales, para avanzar en el verdadero reto que implica el derecho prioritario a la educación y el compromiso con el reconocimiento e impulso por un aprendizaje socioemocional profundo y un horizonte de plena realización personal social y globalizadora.

El doctor Martínez-Bello y su equipo proponen en su artículo *incrementar el derecho de los universitarios a tomar conciencia del valor y significado del ejercicio y ampliación de su voz en la vida universitaria*. Se plantea avanzar en la formación y reflexión acerca del intenso significado y compromiso de los futuros maestros de Educación Infantil, a fin de comprender la formación de sus estudiantes en la etapa inicial, así como potenciar la educación integral en esta trascendental fase de la existencia humana.

Se recuerda el sentido que el artículo ofrece de acuerdo con la Convención de los Derechos de la Infancia y, singularmente, a mantener un destacado respeto a la empatía, a la disposición a la escucha y al respeto a su opinión, esenciales para avanzar en el autoconcepto y la confianza de las personas en el periodo raíz de la vida. Así se formarán los futuros profesionales de la educación en la armonía emocional y la cercanía a la opinión y juicio abierto, fundamental para cada educador/educadora de la primera infancia.

La cultura y el clima de las instituciones de formación de maestros en la etapa inicial, se caracteriza por una destacada orientación y preocupación centrada en la inclusión y la diversidad cultural y existencial de cada ser, que se educa. Estos aspectos son evidentes en la representación gráfica mostrada, con la cual el docente se siente y vive especialmente abierto y afectado, creándose escenario de intensa implicación para cada participante.

Se subraya el interés de los estudiantes de magisterio, al asumir el gran desafío teórico y ético que implica atender y respetar la diversidad de intereses, sentimientos y retos que presenta cada estudiante ante la pluralidad de culturas. Cada estudiante, durante su periodo de formación, ha de tener voz y sentirse maestro, invitándole a exponer sus pensamientos y sentimientos, especialmente en el desarrollo de la cultura de la psicomotricidad diferencial a trabajar en cada clase y ambientes educativos que se configuran en las escuelas.

Se evidencia en la gráfica de la segunda tabla un concepto de aprendizaje como un acto de libertad, que invita a cada docente a actuar autónoma y responsablemente, lográndose la complementariedad entre el fomento de la autonomía y la profundización en el aprendizaje y trabajo cooperativo entre los futuros profesionales de la Educación Infantil, facilitándose la toma de decisiones y avanzando en un auténtico marco de colaboración entre docentes y familia. Se concluye que el fomento de la iniciativa de los estudiantes se refleja en una mayor responsabilidad profesional y en la consolidación de un clima de plena libertad y de asunción de continuas y emergentes responsabilidades.

La apuesta por el avance en la identidad profesional se ha explicitado en la percepción y permanente mejora del ambiente educativo reforzando la seguridad y la satisfacción, que produjo en cada participante una nueva toma de conciencia del ser y estar en la vida y de realizar las tareas, de manera auténticamente formativa, así como percibida como un escenario de seguridad, libertad y plena expresión de las propias ideas, conscientes del verdadero significado de aprender la profesión docente.

En el siguiente artículo, la investigadora Bárcena, profundiza en la interrelación y clarificación de la relación e intensa presión entre una *tecnología financiera* y su *repercusión en la invasión de los derechos fundamentales*. Se expone una génesis destacada de los impulsores de la cultura financiera en internet, así como los riesgos, desafíos y destacados inversores que impulsaron el uso, poco amigable, de una tecnología al servicio de la especulación y uso discutido y discutible de las criptomonedas, como respuesta a la crisis financiera de 2008 liderada por Nakamoto, como respuesta a las estructuras tradicionales de poder, intercambio e intermediaciones financieras.

Así, se propone la pregunta central: ¿es factible realizar transacciones rápidas y a bajo coste, con verdadera autonomía financiera, pero devolviendo el control a la ciudadanía? Esta pregunta inicial genera respuestas diversas y, especialmente, se ha de atender con otra: ¿se respeta el verdadero derecho y autonomía de las personas, que invierten en las criptomonedas?

Se propone en el innovador artículo la toma de decisiones y de atención a desconocidos e ingentes reto, ante los cuales la investigadora sugiere una especial respuesta: los ciudadanos han de profundizar y encontrar la verdadera respuesta que implica alcanzar una razonada y fecunda alfabetización digital, que capacite y propicie a la ciudadanía para responder con rigor y éxito al sentido, uso y significado de una nueva pérdida y conflictiva realidad, ajena a los verdaderos intereses y derechos de los seres humanos en una sociedad de intensa complejidad, incertidumbre y permanente con retos.

La aportación esencial del artículo se sintetiza en ¿cómo respetar y proteger los Derechos Humanos y el sentido de la autonomía y la libertad de uso y cambio de la economía personal? En este sentido, la Comisión Europea ha subrayado algunas capacidades críticas para el ciudadano actual:

- Distinguir hechos reales de desinformación, esencial para un juicio ponderado y fundamental.
- Gestionar el exceso de información, que supera los datos y las visiones que han caracterizado nuestra civilización.
- Desarrollar el poder y la síntesis de ingentes bases de datos, aprendiendo a navegar con seguridad entre tales bancos y fuentes de información.

Se ha de trabajar para que la competencia digital se afiance y se evite la exclusión social, afianzando la igualdad y el respeto a la singularidad de cada persona y cultura. La gran aportación se explicita al afianzar el concepto de Bitcoin como criptomoneda estable, basada en la paridad con las tradicionales, emergiendo nuevas regulaciones de acceso a ella, uso y protección, como el reglamento MICA en la Unión Europea y el GENIUS Act, en USA, que pretende afianzar la seguridad jurídica y proteger al consumidor.

La nueva aportación a este escenario de complejidad e incertidumbre es destacar la prudencia, capacitación y responsabilidad de los seres humanos en el manejo, adaptación y toma de decisiones, que lleven a un uso prudente y reflexivo de las criptomonedas y al compromiso con los derechos humanos en general y la conciencia reflexiva y autocontrolada de cada generador e impulsor de estas monedas, empleada desde el juicio crítico y la toma de conciencia de un uso indagador y armónico.

Se propone una reflexión indagadora y profunda acerca de los derechos humanos y de su actual sentido en un marco de digitalización compleja, crítica y requerida de una especial preparación, significado y nuevos procesos de vivenciación y auténtico equilibrio reflexivo, que representa un nuevo proceso, que atañe intensamente al verdadero sentido de esta revista.

Se afianzar el significado del innovador artículo con el concepto esencial de ciberresiliencia, que ha caracterizado el periodo COVID, en educación, dado que se concibe como la competencia de las personas para actuar, reflexionar y fortalecerse, para que promuevan un estado de ser y de hacer en la más amplia y diversa forma de vivir, compartir y entender las acciones socioeconómicas, para superar las ingentes crisis de una humanidad en camino y riesgos constante. Las tensiones conceptuales y existenciales nos demandan una toma de conciencia intensa y una reflexión profunda ante el uso crítico humanista de los recursos, las criptomonedas y los más ingentes retos del siglo XXI.

El artículo redactado por Granizo y equipo recoge el desafío de una pedagogía de la conciencia, que transforme el *uso creativo y crítico de la IA*, replanteando su impacto en la Educación Superior, analizando posibilidades y oportunidades, así como sus ingentes retos, riesgos y algunas virtualidades. Se destaca la pseudo-utilización del término inteligencia para definir los nuevos programas que, en aplicación de algoritmos evolucionados, inciden intensamente en una nueva visión y uso de la inteligencia sentiente, metáfora de Zubiri, dado que cada persona es un ser singular y único, dueño de su existencia y de un proyecto de vida único y pleno de autonomía.

Se destaca que la IA no debe interpretarse como una simple actualización tecnológica, sino como una auténtica disrupción pedagógica, que obliga a reevaluar los cimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se propone una visión esperanzadora del uso crítico-creativo de la IA, empleándola para impulsar mentes más críticas y éticas, como principal estilo de su uso educativo, especialmente en la Universidad.

Se presenta un estudio empírico y el análisis de los resultados obtenidos de una muestra de 373 estudiantes, con presencia mayoritaria de Colombia y España. Así, se evidencia que el 91% de los implicados expresan un uso habitual de ella, y un 87,7% la usan habitualmente para obtener información, y un 55.5% para actividades de traducción. Se presentan evidencias de su necesario apoyo para la realización de tareas habituales y específicas en las numerosas acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que evidencia la necesaria adecuación y selección de tales ejercicios por el profesorado universitario.

Por ello, se propone una nueva toma de conciencia de la planificación y de los nuevos significados emergentes, siendo necesario un uso metacognitivo de la IA. Procede fundamentar creativas oportunidades en el uso de la IA, optando por la personalización del aprendizaje, con énfasis en el cultivo del pensamiento crítico, y por un nuevo papel del docente, incrementado y evidenciado en una responsabilidad profesional renovada, expresada en una nueva toma de conciencia, al replantear metas, competencias, objetivos, métodos, acciones formativas, evaluación, etc.

Se propone que la acción docente se oriente a la plena implicación de cada estudiante en su proyecto personal y universitario, a fin de ser y actuar desde su comprometida identidad y formas de aprender a ser y a transformarse. El empleo de la IA ha de servir para superar barreras, centrarse en lo esencial, que viene a ser el acompañamiento humano integral y el fomento de la curiosidad, indagación y estilo de ser.

Se destaca el desafío ético, entendido como la necesaria crítica y el significado de la singular inteligencia humana, creadora y plena de autonomía, ante los consustanciales sesgos del significado algorítmico, y de la ingente acumulación de datos, propios de la IA, reclamándose la creatividad y privacidad, singular y única de cada ser humano. La respuesta más pertinente ante las preguntas estereotipadas y contestaciones repetitivas es impulsar a los universitarios al pensamiento divergente, crítico y transformador, así como profundizar en la búsqueda y selección de cuestiones profundas y avanzar en un estilo de pensamiento propio, fecundo y reflexivo.

La verdadera ética nos demanda formar a los universitarios en los auténticos y emergentes valores, que impulsen ideas nuevas, así como limitar la copia de frases literales y relatos fácilmente generados por los nuevos algoritmos, excesivamente literales y carentes de sentimientos y significados profundos. La nueva misión del docente universitario se propugna mediante el atributo de generador de conocimientos relevantes, nuevos estilos de pensamiento y creador de empatía, intuiciones y juicio moral, que promueva un singular acto de comunicación y una empática interacción didáctica, aspirando a ser un docente iluminador, motivador y creador de profundos

significados. Se ha de impulsar la profundización en el espíritu humano y el uso creativo de la tecnología para impulsar las mentes y liderar las conciencias desde un compromiso ético.

La aportación del Dr. Garzón y equipo evidencia la complejidad de la evolución democrática y la necesidad de una reflexión de la función de la oposición en Colombia. El trabajo evidencia un análisis riguroso del concepto de *margen de apreciación nacional*, esencial para entender la transformación del sistema de partidos en Colombia.

Así, se profundiza en el “margen de apreciación”, que busca el equilibrio entre la soberanía y los derechos en el marco de los más relevantes para los seres humanos, constituyendo la base de la acción sociopolítica. El texto profundiza en el concepto señalado y se convierte en una base para entender el sistema de partidos.

El equilibrio entre Soberanía y Derechos se transforma en un espacio de discrecionalidad técnica y jurídica, desde su génesis en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, y adoptado por el Sistema Interamericano, siendo la consecuencia de que cada Nación adapte los estándares de tales Derechos a su realidad sociopolítica. Esta normativa es esencial para regular el Estatuto de la Oposición, pero la regulación de los partidos no puede ahogar la libertad política, sino que ha de servir para facilitar la estabilidad democrática.

Se presentan diversas sentencias, que se centran en el cambio de postura de los partidos, que obtienen su personalidad jurídica bajo el régimen de oposición. Se defiende el derecho de las minorías a su propia voz, así como se demanda del Estado el respeto al derecho a la diferencia y a disentir. Se proponen los principales desafíos éticos y la estabilidad del electorado en su propio estilo de expresión y toma de postura ante la diversidad de hechos y situaciones sociales.

Se presentan algunos nuevos desafíos éticos y se trabaja desde el verdadero reto ético-académico, cuya base es el respeto a la libertad y voluntad del elector, así como se propugna un punto de equilibrio en las coaliciones políticas a fin de que no se vulnere la confianza de la ciudadanía, ni se traicione. Se sintetiza esta aportación en una búsqueda de acciones y compromisos de los intelectuales con el respeto a las aspiraciones de cada persona, que deposita su confianza en el partido correspondiente.

Todo ello avanzando en una teoría acerca de la resiliencia institucional, reconociendo la urgencia del respeto y aceptación de la Constitución como Carta Magna para la aceptación y el respeto a todas las opciones políticas, que lleve al reconocimiento real de la diversidad de opiniones y a la alternancia en el poder.

Procede subrayar la innovación en el encuentro entre las culturas, presentada en el artículo elaborado por la Magister Muñoz y la Dra. Serrano, quienes aportan una rigurosa investigación en torno a las *competencias socioemocionales de los adolescentes de la cultura Mokaná*, Colombia.

Se seleccionan y fundamentan varias competencias de carácter afectivo-emocional, con predominancia de autoconciencia emocional, autorregulación y automotiva-

ción, profundizando en las mismas mediante un diseño mixto. Se ha completado este estudio con un enfoque neurodidáctico, valorando el avance de los citados adolescentes en las competencias socioafectivas.

Se ha elaborado un adecuado material didáctico, a fin de facilitar su educación desde el respeto al diálogo y encuentro entre las culturas, mediante un singular conocimiento de la incidencia y potencialidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esenciales para la recuperación y valoración de la cultura Mokaná.

El estudio evidencia mejoras destacadas, más intensas en los grados 3º al 5º y más limitadas en los siguientes, especialmente en el 9º. La mayor aceptación y desarrollo de las competencias ha correspondido a la empatía comunitaria, alcanzándose un porcentaje del 89.6%, mientras en el extremo opuesto la menor valoración ha sido la regulación emocional, avanzándose en la mejora de las competencias socioemocionales.

La metodología empleada ha sido de carácter complementario, entre un diagnóstico cuantitativo, aplicando la prueba evaluar para avanzar, en su apartado socioemocional, (valoración de empatía y regulación emocional, y automotivación), a la vez, que se ha desarrollado un instrumento de carácter abierto, con enfoque cualitativo, aplicado a los docentes, que analiza sus percepciones como educadores de la realidad socioemocional y formativa de los estudiantes de esta cultura.

La estructura del artículo se conforma por una amplia base teórica, que justifica el significado e impacto formativo de las competencias socioemocionales seleccionadas, partiendo del modelo de Reuven Bar-On, en torno a la Inteligencia Emocional, así como presentando los fundamentos desde los que los seres humanos se relacionan, articulándose en las dimensiones intra e interpersonal, confirmando la visión socio-comunicativa del principio dialógico de Ruf y Gallin (1998).

Se destaca una asincronía entre las competencias interpersonales e intrapersonales, más acentuada en el profesorado. Se evidencia la necesidad de un mayor diálogo de saberes entre la cultura propia –Mokaná–, las familias y estudiantes, en su interacción con la del profesorado. Se propone un verdadero diálogo y encuentro entre las visiones culturales del profesorado y la de las familias, a la vez que un mayor acercamiento entre las concepciones de aquellas y del profesorado, propiciándose un mayor entendimiento y la creación de escenarios culturales de plena interacción y aceptación socioemocional.

Se requiere, por tanto, una propuesta de intervención específica neuropedagógica, que integre estrategias de evidencias neurocientíficas con prácticas culturales validadas por la comunidad Mokaná, a fin de armonizar la preservación de la identidad cultural con un adecuado acceso a pertinentes y fundamentadas oportunidades educativas.

El artículo elaborado por el Dr. de la Hoz, representa una atinada búsqueda de la *calidad científica de los trabajos realizados en las Facultades de Medicina*, en el contexto colombiano, con especial foco en los de final del grado, mediante el estudio de

caso de la Universidad Libre, con sede en Barranquilla. La contextualización temporal y espacial ha llevado al investigador a focalizar el esfuerzo durante el complicado periodo de la pasada pandemia (COVID) y emerger los aspectos más valiosos y complejos, que limitaron la rigurosidad esperada de tales ejercicios en el periodo elegido.

Se constató que, la imposibilidad de realizar los trabajos de campo y de llevar a cabo la recogida de observaciones meticulosas, produjo una disminución del rigor y calidad de los datos obtenidos, a la vez que se impidió una acertada y pertinente mejora de los hallazgos alcanzados, al vivirse este proceso con intensas limitaciones, a la vez que se evidenció la carencia de fuentes pertinentes y de menor pertinencia teórica.

En este contexto, el objetivo central de la propuesta fue evaluar la calidad científica y la pertinencia de los hallazgos obtenidos y su impacto en la mejora de la salud. Para ello se procedió a aplicar un instrumento validado (herramienta CASPe) para valorar la calidad de las revisiones sistemáticas y su impacto en el saber científico. El número de trabajos de grado evaluados fue de 58, y se aplicó la referida herramienta.

Se evidenciaron serias limitaciones, tanto en la calidad de las búsquedas bibliográficas como en la construcción de los necesarios referentes teóricos para avanzar en la epistemología científica. Se constataron grandes limitaciones, tanto en el dominio de métodos de investigación como en las bases teóricas para seleccionarlos y situar en el nivel adecuado las investigaciones realizadas, tanto por ausencia de recursos, como por la pertinencia del asesoramiento y la preparación de tutores-directores adecuados.

Las repercusiones en la visión global de la formación y en el desarrollo profesional de los futuros médicos son evidentes, y han planteado una adecuada toma de conciencia al equipo de docentes y a las autoridades académicas. Se constata que se ha producido una disminución en la preparación de la competencia profesional como líderes futuros de salud, que incidió en la cultura y clima de la Universidad.

Así se ha tomado conciencia del valor e impacto de la formación e investigación en el desarrollo profesional de los médicos, valorando el sistema global de los cuidados y mejora de las prácticas de medicina. Se subraya el significado e impacto que la calidad de la formación en investigación y la pertinencia profesional integral y científica tienen para la salud global de las personas y de las comunidades.

La calidad de la docencia universitaria depende de la originalidad y pertinencia de los trabajos de grado y de su incidencia en la generación de una cultura y clima de actualización científico-ética de los participantes, y del rigor y adecuación de los hallazgos que obtengan las correspondientes investigaciones. Se propugna un especial respeto al trabajo de campo, completado con una amplia base teórica, que forme integralmente a cada estudiante, considerado la mayor garantía para la mejora de la salud de las personas y el avance de las sociedades.

El último artículo de este número es el aportado por Carpio Rico y equipo, de la Universidad de Cartagena, que aborda una de las problemáticas más como es la brecha entre el *conocimiento matemático abstracto y su aplicación práctica en contextos productivos reales*. A través del proyecto centrado en la App "Edualimentos", los au-

tores proponen una solución que integra el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con el uso de herramientas digitales para fortalecer las competencias de cálculo en el procesamiento de lácteos.

La investigación se sitúa en una Institución Educativa Rural de Ricaurte (Guamal-Magdalena), un entorno donde la educación técnica debe estar intrínsecamente ligada al potencial económico de la región. El problema identificado es crítico: estudiantes que, a pesar de estar en formación técnica de alimentos, presentan dificultades significativas en operaciones básicas como conversiones de unidades, cálculo de porcentajes y escalas de temperatura. Esta deficiencia no es solo académica, sino que impacta directamente en la calidad del producto final (el yogurt, en este caso) y en la viabilidad económica de cualquier emprendimiento artesanal.

Uno de los mayores aciertos del estudio es el uso del ABP mediado por una aplicación híbrida. El ABP permite que el estudiante no vea la matemática como un obstáculo, sino como una herramienta de precisión necesaria para el éxito de su labor. Al enfrentar el reto de elaborar yogurt, los conceptos de volumen, peso y proporciones de ingredientes (leche, azúcar, cultivo, fruta) adquieren un significado pragmático. La matemática deja de ser una “asignatura” para convertirse en un “procedimiento técnico”.

La introducción de la App “Edualimentos” representa el componente de innovación digital. En un mundo donde la tecnología móvil es omnipresente, incluso en zonas rurales, transformar el smartphone en un asistente de cálculo es una estrategia de alfabetización digital pertinente. La aplicación facilita la estandarización de procesos, reduciendo el margen de error humano en los cálculos de formulación. Esto es vital en la industria alimentaria, donde la precisión garantiza la inocuidad y la homogeneidad de los productos lácteos.

El estudio demuestra una evolución positiva desde el pretest hasta el postest. Es notable observar cómo la intervención pedagógica no solo mejoró los resultados numéricos, sino también la disposición de los estudiantes hacia la materia. La mediación tecnológica parece haber actuado como un puente motivacional. Sin embargo, más allá de los datos estadísticos, el impacto más profundo reside en el empoderamiento de los jóvenes rurales. Al dominar el cálculo matemático aplicado a su realidad productiva, se les proporcionan herramientas reales para la autogestión y la mejora de la economía familiar artesanal.

A pesar de los éxitos reportados, el artículo invita a reflexionar sobre la sostenibilidad de estas herramientas en contextos de baja conectividad o falta de mantenimiento de equipos tecnológicos. No obstante, el modelo es altamente replicable en otras áreas de la educación técnica profesional. Ciertamente, la investigación educativa puede y debe responder a las necesidades territoriales. La integración de la matemática, la técnica de alimentos y la informática en un solo proyecto, no solo mejora las notas de los estudiantes, mejora también sus capacidades para la vida. La matemática aplicada es, en última instancia, una forma de libertad técnica que permite al artesano pasar del “ojo” a la “medida”, garantizando la excelencia de su oficio.

The right to education and the will to learn: a social reading to guide the future

Derecho a la educación y anhelo de aprender: una lectura social para orientar al futuro

Farnaz Farahi

Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale (PAED/01-A), Università eCampus.

farnaz.farahi@unicampus.it

ABSTRACT

The right of early childhood to receive an adequate education is affirmed in numerous international directives, documents, and treaties. Since the adoption of the Universal Declaration of Human Rights in 1948, children have been recognized – also at the normative level – as subjects with their own inalienable rights, equal to those of adults, both in the educational and instructional spheres. Analyzing the evolution of regulatory frameworks, this contribution highlights how the right to education – and all educational practice aimed at children and beyond – must be protected from religious and political interference to fully and effectively fulfil its formative and emancipatory functions. In this regard, the case of Iran offers a concrete example that illustrates these approaches.

Keywords: “Human rights”, “Right to education”, “Education”, “Childhood”

RESUMEN

El derecho de la primera infancia a recibir una educación adecuada está reconocido en numerosas directrices, documentos y tratados internacionales. La adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, los niños han sido reconocidos, también a nivel normativo, como titulares de sus propios derechos inalienables, iguales a los de los adultos, tanto en el ámbito educativo como en el educativo.

Analizando la evolución de los marcos normativos, esta contribución destaca cómo el derecho de los niños a la educación –y, con él, toda la práctica pedagógica dirigida a la infancia, y más allá– debe salvaguardarse de las injerencias religiosas y políticas para cumplir plena y eficazmente sus funciones formativas y emancipadoras.

En este sentido, el caso de Irán proporciona un ejemplo concreto que abarca estos puntos.

Palabras clave: “Derechos humanos”, “Derecho a la educación”, “Educación”, “Infancia”

INTRODUCTION

In the introductory section, it is first necessary to recall that Article 1 of the *Universal Declaration of Human Rights* states, 'All human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood' (ONU, 1948).

In this regard, the Council of Europe defines

human rights as armour because they protect you; they are like rules and tell you how to behave; and they are like judges because you can appeal to them. They are abstract like emotions; like feelings, they belong to everyone and exist no matter what happens. They are like nature because they can be violated, and like the spirit because they cannot be destroyed. Like time, they treat us all the same – rich and poor, old and young, black and white, tall and short. They offer us respect and charge us with treating others with respect. As with goodness, truth and justice, we may not agree on their definition, but we know them when we see them (Council of Europe, n.d., <https://www.coe.int/it/web/compass/what-are-human-rights->).

The above excerpts constitute the essential basis for any reflection on the relationship between education and children's rights. The objective of this research is to critically examine how contemporary regulatory frameworks protect – or fail to protect – the right to education in early childhood from ideological, political, and religious interference. Through a comprehensive review of the relevant literature and legal–normative sources, the study investigates the specific conditions under which the right to education in early childhood can effectively support children's formative, developmental, and emancipatory processes. In this context, the case of Iran serves as an illustrative example for analyzing the tensions between normative principles and state-driven ideological influences on early childhood education.

HUMAN RIGHTS, EDUCATION AND CHILDREN

In international law, the first reference to education dates to 1948, specifically to Article 26 of the *Universal Declaration of Human Rights*:

1. Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

Education shall be directed to the full development of the human personality and to strengthening respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations to maintain peace. Parents have a prior right to choose the kind of education they should give their children (ONU, 1948, Art. 26).

As can be seen, Article 26 of the *Universal Declaration of Human Rights* does not refer to the term 'education' but to 'instruction', which has a different connotation (Franceschini, 2022; Campagnoli, 2019).

'Education' refers explicitly to something that has to do with the formation and development of the individual's mental (Ravaglioli, 1988) and moral functions (Manganaro & Vimercati, 2017). The verb 'to educate' itself implies 'bringing to the surface', understood as a maieutic process of research, understanding, extraction and enhancement of personal qualities and skills. The focus is primarily on the subjectivity of the individual who is learning and not on the notion that is transmitted and, therefore, acquired (Dewey, 1916; Franceschini, 2022). With the term 'instruction', on the other hand, the focus is on the transmission of knowledge and skills, and therefore on the learning of concepts or new abilities (Franceschini, 2022).

The tendency of international law to focus on instruction rather than education is confirmed by the 1966 *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. In it, echoing the wording of the *Universal Declaration of Human Rights*, no mention is made of the right to education in the strict sense, but, once again, the focus is limited to instruction, ultimately flattening the former in favour of the latter (Campagnoli, 2019; ONU, 1966).

The *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (ONU, 1979) explicitly refers – for the first time at international regulatory level – to the right to education of minors. Article 10 of this *Convention* states that 'States Parties shall take all appropriate measures to eliminate discrimination against women' including, with regard to education, 'access to specific educational information designed to ensure health and family well-being, including information and advice on family planning' (ONU, 1979, Article 10).

However, the 1979 *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* does not refer specifically to children but addresses the issue of education indirectly. This differs from the *Convention on the Rights of the Child* (ONU, 1989), which can be considered the first document containing a comprehensive approach to the right to education.

The 1989 *Convention on the Rights of the Child* states that every child has this right and that it is the duty of parents and all institutions or States Parties to guarantee it (Articles 18, 24 and 28). Article 18, for example, states:

1. States Parties shall use their best efforts to ensure recognition of the principle that both parents have common responsibilities for the upbringing and development of the child. [...]
2. [...] States Parties shall provide appropriate assistance to parents and legal guardians in the performance of their child-rearing responsibilities and shall ensure that institutions, organisations and services are provided for the care and well-being of children.
3. States Parties shall take all appropriate measures to ensure that children whose parents work have the right to benefit from childcare facilities and services for which they are eligible (ONU, 1989, Art. 18).

Furthermore, Article 24 emphasises that the right to education contributes to the enjoyment of ‘the highest attainable standard of health and to facilities for the treatment of illness and rehabilitation’ so that the States Parties to *the Convention on the Rights of the Child* endeavour to ‘ensure that no child is deprived of the right of access to such services’ (ONU, 1989, Art. 24).

The right to education is further emphasised in Article 28, which states that States must recognise this right through appropriate measures aimed at ensuring equality of opportunity. Specifically, States must:

- make primary education compulsory and free for all;
- encourage the organisation of various forms of secondary education, both general and vocational, which shall be open and accessible to every child, and take appropriate measures such as making education free and providing financial assistance in case of need;
- ensure that everyone has access to higher education by every appropriate means, in accordance with their abilities;
- ensure that vocational guidance and information are available to all children;
- take all measures to promote regular attendance and attendance at school with a view to reducing the dropout rate (UN, 1989, Art. 28).

According to the *Convention on the Rights of the Child*, the right to education must ultimately have the following specific objectives:

- a) to promote the development of the child’s personality and the development of his mental and physical abilities and talents to their fullest potential;
- b) to instil in the child respect for human rights and fundamental freedoms and for the principles enshrined in the United Nations Charter;
- c) to instil in the child respect for his or her parents, his or her own cultural identity, language and values, as well as for the national values of the country in which he or she lives, the country from which he or she may originate, and civilisations different from his or her own;
- d) to prepare children to assume the responsibilities of life in a free society, in a spirit of understanding, peace, tolerance, equality between the sexes, and friendship among all peoples and ethnic, national, and religious groups, including those of indigenous origin;
- e) to instil in children respect for the natural environment (ONU, 1989, Art. 29).

The reference to education is clear, but it is broader than in previous ratifications and covers both the pre-school and school periods, in the pedagogical and instructional sense of the terms. What the *Convention on the Rights of the Child* emphasises is the universality of the right to education that children must enjoy, regardless of their social and cultural background.

The UNESCO *Delors Report “Learning: The Treasure Within”* (1996) subsequently identified the four fundamental pillars that the right to education must guarantee children. Firstly, “learning to know”: not just acquiring knowledge, but above all developing a love of understanding, discovering and building solid and critical knowledge.

Secondly, 'learning to do': applying knowledge in practical contexts, increasing professional skills and the ability to work in teams, adapting to changes in the world of work. Thirdly, 'learning to live together', i.e. cultivating understanding, tolerance and cooperation between individuals and peoples, valuing diversity and the culture of peace. Finally, 'learning to be': developing one's personality, independence of mind, sense of responsibility and ability to achieve personal fulfilment (UNESCO, 1996).

Over the decades, there has been a shift away from a view of the right to education as simply schooling towards a more specific interpretation: guaranteeing an integrated process of personal development capable of forming future citizens who are aware, critical and able to contribute to the common good (Cerini, 2019; Bobbio, 2020). These aspects were also highlighted in the *Education for All report 'Reaching the Marginalised'* published by UNESCO in 2010, which focused on the difficulty of guaranteeing the right to education in developing countries (Campagnoli, 2019).

A final mention must be made of the *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (ONU, 2011). This *Declaration* brings education as a right of children more directly into contact with the broader issue of human rights, expressly referring to the principles enshrined in the *Universal Declaration of Human Rights* (ONU, 1948). Echoing the *Delors Report 'A Treasure in Education'* (UNESCO, 1996), the 2011 *Declaration* highlights the fact that education should not only be the transmission of knowledge, but also the acquisition of moral and citizenship skills that contribute to the creation of a more democratic society through an equally ethical and social curriculum (Cerini, 2019; Baldacci, 2020).

The guidelines contained in international references have been incorporated into the national legislation of many countries that have ratified the *Declaration*. In the case of Italy, for example, the Constitution itself, in Articles 2 and 3, refers to the development and full realisation of the individual – and therefore to the sphere of education – without ever explicitly mentioning the right to education, but rather to instruction (in Articles 33 and 34), in line with the 1948 *Universal Declaration*.

An explicit reference to the right to education is found in Article 147 of the Civil Code, which states that both spouses have 'the duty to maintain, educate, instruct and morally assist their children, in accordance with their abilities, natural inclinations and aspirations', as in Article 2048 of the same Code, which refers to parental responsibility with regard to the obligation to ensure that children receive an adequate education (Campagnoli, 2019).

At the legislative level, on the other hand, it is worth mentioning Law No. 107 of 13 July 2015, *Reform of the national education and training system and delegation for the reorganisation of existing legislative provisions*, and the related Legislative Decree No. 65 of 13 April 2017, *Establishment of an integrated education and training system from birth to six years of age*, which, for educational purposes, aim to reorganise pedagogical coordination at national level in order to comply with European objectives, with explicit references to the educational rights of minors. These legislative measures,

at least in the intentions with which the legislator conceived them: on the one hand, promote greater consistency between the Italian education system and European recommendations on inclusion and quality of education; on the other hand, they reinforce the principle that education must be guaranteed as a universal, accessible and high-quality right, in line with Italy's commitments under international human rights treaties (Campagnoli, 2019).

NOT JUST LEGISLATION: NEW RIGHTS FOR CHILDREN

Guaranteeing the so-called *best interests of the child* – a legal expression that indicates the priority interest, both material and moral, to be attributed to each child in every decision, action or policy that affects them (Lenti, 2010) – is not, however, the only objective of pedagogy. An educator – like a teacher – must go beyond the regulations and, while respecting them, understand the new rights of the child, which consist in guaranteeing the right to education in the legislative sense of the term, but with full respect for experiential characteristics, as well as individual needs and potential (Bobbio, 2020; Foti, 1990; Dewey, 1938). We must not deny the needs of children – primarily relational and experiential – on the basis of technical and regulatory considerations, however important, but start from concrete subjective needs (Bobbio, 2020).

As Bobbio (2020) states,

the debate on children's rights has shifted from a prescriptive and abstractly definitional ethic to one of idealising children's rights. There is a danger that a model of compulsory 'obliteration' towards children will become established, a model to be used in a narcissistic way with mystifying and guilt-inducing effects (Bobbio, 2020, p. 193).

In other words, the risk is that, by maintaining reference to rigid and technocratic standards of education, love for children will tend

become, not a precious potential to be developed realistically in tolerance of our own and others' ambivalences, but rather an attitude to be displayed, an ideal model on the basis of which to judge without genuine love, on the basis of which to condemn oneself and others without genuine understanding (Foti, 1990, p. 5).

It follows that, today, the pedagogical necessity regarding the child's right to education consists in first and foremost building an authentic relational alliance between adults and learners (Winnicott, 1975; Bobbio, 2020). Children must enjoy educational rights, but also and above all concrete pedagogical opportunities – i.e. implemented in a personalised manner by educators – which, at the same time, allow them to 'realise and expand all their potential by enhancing their ability to socialise, gathering affection and trust and satisfying their needs and desires to learn' (Malaguzzi, 1995, p. 63).

Combining the right to education with a pedagogical approach that focuses on the real needs of children means, for example, paying attention to the rights to play, rest and leisure (also referred to in Article 31 of the 1989 *Convention on the Rights of the*

Child). Play, in turn, refers to the right to artistic education, culture and the enjoyment of an original creative dimension (Speraggi, 1998).

The importance of these aspects lies in the fact that

while understanding conventional communication requires only knowledge of the language and a substantially passive attitude towards the sender, in the case of artistic communication, the receiver must have an active attitude, i.e. they must, at least in part, construct the meaning of what is being communicated to them; this is precisely because what is being communicated is ambiguous and therefore subject to different interpretations: different meanings can be attributed to what has been formulated (Dallari, 1988, p. 45).

Guaranteeing the right to play and art, within the more general right to education, also has an important symbolic role because it connects meaning and significance in the child's mind, as has been amply demonstrated in the literature (Vygotsky, 1978; Piaget, 1962; Winnicott, 1971).

Play and art are not the only aspects that fall within the more general right to childhood education. Especially in the contemporary era, languages are now multimedia, synesthetic and multimodal. Children therefore have the right to access all the opportunities offered by the complex digital universe and, consequently, to receive adequate *media education* (Cambi, 2010).

This is an educational approach aimed at developing in young children the skills necessary to analyse, understand, evaluate and use critically and consciously the various means of communication, such as television, radio, the internet, social media, the press and other forms of digital and traditional communication (Cambi, 2010; Di Bari & Mariani, 2018). A right to education which, in this respect, also takes the form of a right to *media education* in a complex and hyperconnected world (Morin, 1990; 1999) that can no longer do without such knowledge (Di Bari & Mariani, 2018).

From an educational perspective, the right to *media education* helps to give children a new image of themselves, more in line with modern times:

The significant increase in symbolisation, problematisation and virtualisation processes triggered by the media makes it urgent to rethink the self. It is a question of being part of this phenomenon, of accepting it as a challenge for both epistemology and lived behaviour. Those who practise cyberspace find the dimensions of masking, the theatricalisation of unstable parts of the self, simulation, the multiplication of identities and the integration between the human and the technological (Maragliano, 1998, p. 22) to be natural.

To quote Bobbio (2020), it is a question of guaranteeing an innovative 'space for education' (Bobbio, 2020, p. 224), i.e. a right to an education that is ecologically sustainable but situated in relation to the contemporary needs of society and the environment. A set of educational spaces that include the right of children to be active protagonists of their own decisions and their own future. A broader and more dynamic vision of childhood, which recognises children not only as passive subjects of protection, but as citizens in the making with a voice and a role in the society in which they live and act (Amadini, 2012; Cerini, 2019).

In this context, education must become a vehicle for empowerment, promoting critical skills, democratic participation and sensitivity to issues such as sustainability, social inclusion and the protection of human rights, including from an intercultural perspective (Bobbio, 2020; Scurati, 1998). Ultimately, guaranteeing education means guaranteeing the following elements:

Current organisation of spaces; balance between children's initiative and controlled, curricular planning; specific attention to emotional and affective aspects; use of stimulating language; fundamental educational needs taken into consideration; differentiation of activities to address all dimensions of child development; stable routine activities; diversified and multipurpose teaching materials; individualised attention to each child; assessment and observation system that allows for educational individualisation at both the individual and group levels; educational work carried out in continuity with fathers, mothers and the social context (open school) (Zabalza, 1996, p. 49).

EDUCATION AS AN INDEPENDENT FUNCTION

Given the above, it is clear that education, as a right, must be elevated to a collective practice, as it involves both educational agencies and society as a whole (Cuppari, 2022). The right to education, however, remains independent 'from the object and specific action' while being 'transferable to all contexts of existence' (Rigamonti & Formenti, 2020, p. 117). What education must guarantee is the drive towards self-determination in children – future citizens – which can be traced back to the possibility of decision-making and choice (Cottini, 2016; Sasanelli, 2022).

It follows that education is a function that must be distinguished, in the first instance, from political action (Dessardo, 2022). According to Sturzo (1956), it must therefore be limited, in order to guarantee the right to education, the interference of the state in educational matters. It is appropriate to limit the violence of power, from childhood to adulthood, because if the state had the prerogative over educational decisions, 'from primary school to university, it would not be enough to practise sentimental conformism; complete intellectual and moral submission, confident enthusiasm and the mystical ardour of a religion would be required' (Sturzo, 1956, p. 25). According to Mosse's studies (1975), it is relatively easy for a state (even a democratic one and, at the most extreme level, a totalitarian one) to interfere in educational matters, because education is a fundamental tool for shaping values, behaviours and social identities as it sees fit (Mosse, 1975; Dessardo, 2022).

Political intervention in education would compromise the maieutic process that characterizes it (Dewey, 1888). According to Dewey (1888; 1916; Pezzano, 2021), what makes education universal is individual respect for everyone's right to actively participate in their own educational path. Educating – and exploiting the right to receive education – must therefore mean promoting the personal initiative and adaptability of each child-future citizen (Cerini, 2019), according to their own ways and

procedures. Education understood in this way must necessarily be free from any external interference (Dewey, 1888; 1916; Pezzano, 2021).

Religious interference must also be avoided (Farahi, 2024; 2024b).

Education that is designed according to dogmas of any kind ends up being repressive, hindering any relational openness not only between children and adults, but also reducing the former to a condition of passivity towards the latter (Loiodice & Ulivieri, 2016). According to Pinto Minerva (2013), if education is not understood as an entity independent of religion, the logic of otherness and dialectic would disappear, to be replaced by education to difference.

It goes without saying that guaranteeing the right to education means moving away from fundamentalist and totalitarian logics, as this would reduce pedagogical contexts to dogmatic practices, depriving them of critical openness and pluralism (Farahi, 2024).

The right to education cannot therefore be separated from the concepts of social equity and democracy (Dewey, 1916; 1938), nor from the set of intercultural factors – such as dialogue, listening and respect for otherness – that promote justice and inclusion at multiple levels (Baldacci, 2017; Fiorucci, 2020). These are elements which, as noted in the ratifications cited in this paper, inevitably intersect with the issue of education (Farahi, 2024).

The task to be accomplished in order to guarantee the right to education is therefore give every individual who is born the opportunity to develop in the way that is most congenial to them, regardless of their gender. [...] No one can say how much energy and how many qualities are destroyed in the process of forcing children of both sexes into male-female patterns as conceived by our culture. No one will ever be able to tell us what a girl could have become if she had not encountered so many insurmountable obstacles in her development, placed there solely because of her sex (Gianini Belotti, 1973, pp. 8-9).

WHEN RELIGION AND POLITICS MERGE IN EDUCATION: THE CASE OF IRAN

Iran is a prime example of what we are talking about. It is a country where human rights are in direct conflict with religious and political influences, ultimately shaping the education system and individual freedoms (Farahi, 2024b).

Since the Khomeini Revolution of 1979, when Ayatollah Khomeini succeeded Mohammad Pahlavi's regime and put an end to the Pahlavi dynasty by founding the Islamic Republic (Sabahi, 2020), education in Iran has always been linked to *Sharia law* (Farahi, 2024; 2024b).

Sharia is the Islamic legal system that encompasses all the laws, principles and norms derived from the Quran and the Sunnah (which, in turn, encompasses all the teachings and practices of the Prophet Muhammad) (Sabahi, 2020; Swarup, 1994). Sharia law, in particular, covers various aspects of life, including morality, ethics, marriage, trade, and even social relations and how women should behave. Since 1979,

the Islamic Republic, interpreting Sharia and the dictates of the Koran in a patriarchal sense, has, for example, forced women to wear the veil, banned homosexuals, alcoholic beverages, gambling and prostitution from all contexts, and forced women to devote themselves solely to the home and the education of their children (Haddad & Esposito, 1998; Mernissi, 1991; Esposito, 2001). However, literature does not exhaust the complexity of reality, in which women also actively participate in education and work.

Leaving aside the complex issue of women in Iran – although it is of great importance, it would distract us from the subject of this article and has been discussed elsewhere (Farahi, 2024; 2024b) – and focusing solely on children’s right to education, in such a socio-cultural context, for over forty years, society, politics and, above all, education have been influenced by religious dogmas that inevitably compromise their effectiveness (Farahi, 2024b). Education is repressed by the ideological politics of those in power and, with it, children’s rights (Farahi, 2024). Every educational agency, in order to comply with Sharia law, but above all with the government of the Islamic Republic is strictly controlled and oriented towards promoting an ideological vision in line with the principles of the Revolution (Farahi, 2024b). Those who do not comply with these dictates, in the educational context as in all social levels, can even be sentenced to death (Sabahi, 2020).

In other words, due to a selective and rigid interpretation of the precepts of the Koran adopted by Khomeini since the beginning of the Republic, a patriarchal view has spread in Iran which considers women inferior to men and children passive beings dependent on adults (Kung, 2005; Wadud, 2011). This is in stark contrast to the Islamic Holy Scriptures, which provide no justification for differential treatment between genders or individuals (Farahi, 2024b; Kung, 2005). This view also contrasts sharply with scientific, academic and pedagogical advances in the field of childhood, which recognise children as subjects with their own inalienable rights. These interpretative errors ideologically exonerate the constant and, at the same time, unjustified interference of the political-religious sphere in Iranian educational matters (Farahi, 2024; 2024b).

Control over the right to education and the ways in which it is to be implemented results in strictly censored school curricula, in which freedom of critical thinking and cultural pluralism are severely restricted. Ultimately, this is what education should never be if it is to truly be recognized as a right and a duty, applicable to both educators and learners (Kung, 2005; Farahi, 2024; 2024b).

Many children’s rights in Iran, such as free, inclusive and diversity-respecting education, are thus inevitably compromised (Sgrena, 2022). Iranian education – whether preschool, school or academic – is not intended as means of emancipation and a maieutic process, but rather as a tool for conformity and political-religious control (Loiodice & Ulivieri, 2016; Farahi, 2024b).

IN CONCLUSION: WHAT RIGHT TO EDUCATION IN THE FUTURE?

The analysis carried out through a review of the literature and the relevant legal-normative frameworks shows that the right to education in early childhood cannot be effectively realised in contexts where political and religious hegemonies penetrate educational institutions. As highlighted by Baldacci (2017) and echoed in Gramsci's theorization of hegemony (1932; 1975), ideological control exercised through education contributes to the reproduction of social inequalities and compromises children's educational rights from the earliest stages of life.

Gramsci's reflections on hegemony as a pedagogical relationship extending across society (Gramsci, 1932, Q10, II, 44) reveal how the shaping of norms, values, and identities is deeply affected when political-religious power structures dominate the educational sphere. This mechanism is clearly visible in the Iranian context, where, as Farahi (2024b) notes, gender stereotypes, rigid pedagogical models, and limited openness to diversity hinder the development of inclusive and equitable educational environments. Similar dynamics – albeit with different intensities – can also be traced in Western democracies.

Consequently, when early childhood education is subjected to dominant ideological or dogmatic narratives, the right to education becomes merely formal: children may have access to schooling, yet the conditions necessary for their full formative and emancipatory development are lacking. Such conditions include the recognition of the child as an active subject, capable of regulating and co-constructing their own learning pathways—a perspective emphasized by Alba (2018) – and the integration of diversity, multiculturalism, and otherness as resources rather than threats, as argued by Morin (1990; 1999) and Portera (2006; 2019).

Based on the Iranian example and in relation to the broader international normative frameworks examined, guaranteeing the right to education in early childhood today finally requires:

- a) overcoming stereotypical and rigid educational models that restrict children's exposure to diversity and perpetuate hierarchical representations (Farahi, 2024b);
- b) promoting the vision of the child as an active, competent, relational subject who builds self-esteem and agency through meaningful interactions (Alba, 2018);
- c) recognizing multiculturalism, difference, and otherness as fundamental drivers for transforming educational practices and empowering early childhood education (Morin, 1990; 1999; Portera, 2006; 2019).

Only by ensuring protection from political-religious interference and fostering pluralistic, inclusive, and democratic educational conditions can the right to education in

early childhood fully realize its formative and emancipatory potential, in accordance with both international directives and contemporary pedagogical research.

BIBLIOGRAPHY

- Alba, F., (2018), "Diritti umani universali e sfide educative interculturali nella tarda epoca della modernità", *Quaderni di Intercultura*, vol. X, 132-143, doi: <https://doi.org/103271/>.
- Amadini, M., (2012), *Crescere nella città. Infanzia e educazione*, Brescia, La Scuola.
- Baldacci, M., (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci.
- Baldacci, M., (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale*, Roma, Carocci.
- Bobbio, A., (2020), *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*, Brescia, Scholé.
- Cambi, F., (Ed.) (2010), *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Pisa, ETS.
- Campagnoli, M.N., (2019), "Diritto all'educazione e nuove tecnologie. Sulla necessità di un approccio consapevole", *Dirittifondamentali.it*, vol. 2, 1-14.
- Cerini, G., (2019), *Competenza è cittadinanza. Idee, fonti, proposte operative*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore.
- Concilio d'Europa, (s.d.), *Cosa sono i diritti umani?*, <https://www.coe.int/it/web/compass/what-are-human-rights->.
- Cottini, L., (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*, Trento, Erickson.
- Cuppari, A., (2022), "Rileggere la complessità del lavoro sociale alla luce della pedagogia freiriana". In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Milano, Franco Angeli.
- Dallari, M., (1988), *Pastrocchi, macchie, scarabocchi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dessardo, A., (2022), "Antistatalismo e libertà della scuola nel pensiero di don Luigi Sturzo". In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Milano, Franco Angeli.
- Dewey, J. (1888), "The Ethics of Democracy". In J.A. Boydston (Ed.), *The Early Works of John Dewey*, 227-252, Carbondale and Edwardsville, SIUP, 1969.
- Dewey, J., (1916), "Democracy and Education". In J.A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey*, 1-402, Carbondale and Edwardsville, SIUP, 1980.
- Dewey, J., (1938), *Experience and education*, New York, Macmillan.
- Di Bari, C., & Mariani, A., (Eds.) (2018), *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*, Roma, Anicia.
- D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Esposito, J.L., (2001), *Women in Muslim family law*, Syracuse, Syracuse University Press.
- Farahi, F., (2024), "Iran, the veil and women: a gender and intercultural pedagogical perspective", *Women & Education*, vol. 2 n°4, 46-51.
- Farahi, F., (2024b), *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici*, Pisa, ETS.

- Fiorucci, M., (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli.
- Foti, C., (1990), "Etica e infanzia", *Il Bambino Incompiuto*, vol. 3, 5-19.
- Franceschini, G., (2022), "Didattica per l'educazione o didattica per l'istruzione? Il dilemma dell'educazione contemporanea", *Studi sulla Formazione*, vol. 25, 199-209, doi: <https://doi.org/10.13128/ssf-13808>.
- Gianini Belotti, E., (1973), *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Milano, Feltrinelli.
- Gramsci, A., (1932), Q10, II, 44, in "Storia della classe dominante e storia delle classi subalterne", *Quaderni dal carcere* (1975), Torino, Einaudi.
- Gramsci, A., (1975), "Storia della classe dominante e storia delle classi subalterne", in *Quaderni dal carcere*, Torino, Einaudi.
- Haddad, Y.Y., & Esposito, J.L., (Eds.) (1998), *Islam, gender, and social change*, Oxford, Oxford University Press.
- Kung, H., (2005), *Islam. Passato, presente e futuro*, Milano, Rizzoli.
- Legge del 29 maggio 2017, n. 71, *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione ed il contrasto del fenomeno del cyberbullismo*.
- Lenti, L., (2010), "Best interests of the child o best interests of children?", *Nuova Giurisprudenza Civile Commentata*, vol. 3, 157-165.
- Liodice, I., & Ulivieri, S., (Eds.) (2016), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit.
- Malaguzzi, L., (1995), "Una carta per i bambini e le bambine". In AA.VV., *In Viaggio con i diritti dei bambini e delle bambine*, Reggio Emilia, Reggio Children.
- Manganaro, P., & Vimercati, E., (Eds.) (2017), *Formare e tras-formare l'uomo. Per una storia della filosofia come paideia*, Pisa, ETS.
- Maragliano, R., (1998), "Ripensare la formazione dentro la multimedialità", *Tecnologie Didattiche*, vol. XIII n° 1, 18-26.
- Mernissi, F., (1991), *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam*, New York, Basic Books.
- Morin, E., (1990), *Les défis de la complexité*, Parigi, Éditions du Seuil.
- Morin, E., (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation.
- Mosse, G., (1975), *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1812-1933)*, Bologna, Il Mulino.
- ONU, (1948), *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*.
- ONU, (1966), *Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali*.
- ONU, (1979), *Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione nei confronti delle donne*, 18 dicembre 1979, New York.
- ONU, (1989), *Convenzione sui diritti del fanciullo*, 20 novembre 1989, New York.
- ONU, (2011), *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani*.

- Pezzano, T., (2021), "Etica, educazione e democrazia in Dewey", *Pedagogia più Didattica*, vol. 7 n° 1, 48-62, doi: 10.14605/PD712104.
- Piaget, J., (1962), *Play, dreams and imitation in childhood*, New York, Norton & Company.
- Pinto Minerva, F., (2013), "Corpi feriti. La violenza sulle donne". In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Olivieri (eds.), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Pisa, ETS.
- Portera, A., (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson.
- Portera, A., (2019), "Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali", *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 17 n° 2, 1-18, doi: 10.14605/EI1721901.
- Ravaglioli, F., (1988), *Educazione occidentale. Storia, problemi e documenti*, Roma, Armando Editore.
- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020), "Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni", *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 2, 113-132, doi: <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Sabahi, F., (2020), *Storia dell'Iran 1890-2020*, Milano, Il Saggiatore.
- Sasanelli, L.D., (2022), "Disabilità, autodeterminazione, inclusione: l'eredità pedagogica di P. Freire e le potenzialità del Capability Approach". In M. Fiorucci & A. Vaccarelli, *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Milano, Franco Angeli.
- Scurati, C., (1998), *Realtà umana e cultura formativa. Riflessioni e ricerche tra pedagogia e scienze dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
- Sgrena, G., (2022), *Donne ingannate. Il velo come religione, identità e libertà*, Milano, Il Saggiatore.
- Speraggi, M., (Ed.) (1988), *Arte & Bambini*, Torino, Atti dell'Incontro di Studio, 21 novembre 1998.
- Sturzo, L., (1956), *Politica e morale*, Bologna, Zanichelli.
- Swarup, R., (1994), *Woman in Islam*, New Delhi, Voice of India.
- UNESCO, (1996), *Rapporto Delors "Nell'educazione un tesoro"*.
- UNESCO, (2010), *Rapporto Education for All "Reaching the Marginalized"*.
- Vygotskij, L.S., (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Wadud, A., (2011), *Il Corano e la donna. Rileggere il Testo Sacro da una prospettiva di genere*, Torino, Effatà.
- Winnicott, D.W., (1971), *Playing and reality*, London, Tavistock Publications.
- Winnicott, D.W., (1975), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Firenze, Martinelli.
- Zabalza, M.A., (Ed.) (1996), *Calidad en la educación*, Madrid, Narcea.

Dar voz al estudiantado universitario: análisis de una experiencia de formación docente con un enfoque basado en los derechos de la infancia

Giving voice to university students: analysis of a teacher training experience using a child rights-based approach

Vladimir E. Martínez-Bello ^{a,b,*}

Irene González-Martí ^c

Herminia Vega-Perona ^{b,c}

Nataliya Filenko ^{b,c}

María del Mar Bernabé-Villodre ^{a,b}

^a *Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Universitat de València Avda. dels Tarongers, 4, 46022 Valencia, España*

^b *Grupo de investigación COS. Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares, Universitat de València, Valencia*

^c *Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Facultad de Educación. Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España.*

AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Vladimir Martínez-Bello

e-mail, Vladimir.martinez@uv.es, 0034961625473

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Avda. dels Tarongers, 4, 46022 Valencia, Spain

Authors e-mail addresses: Irene.Gmarti@uclm.es (Irene González-Martí), nataliya.filenko@alumni.uv.es, (N. Filenko), heminia.vega@uv.es (H. Vega-Perona), María.Mar.Bernabe@uv.es (M.M. Bernabé-Villodre), vladimir.martinez@uv.es (V.E. Martínez-Bello).

Contribuciones de los autores

Conceptualización, V.E.M.-B., M.d.M.B.-V. e I.G.M.; metodología, V.E.M.-B. y H.V.-P.; análisis formal, N.F.; H.V.-P. y V.E.M.-B.; investigación, H.V.-P.; N.F.; y V.E.M.-B.; redacción, revisión y edición, M.d.M.B.-V.; I.G.-M.M y V.E.M.-B. Todos los autores han leído y aceptado la versión definitiva del manuscrito.

Orcid

Vladimir E. Martínez-Bello <https://orcid.org/0000-0002-3408-9678>

Irene González-Martí <https://orcid.org/0000-0002-7753-2983>

María del Mar Bernabé-Villodre <https://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

Financiación

Los autores han revelado la recepción de la siguiente ayuda financiera para la investigación y autoría de este artículo. Martínez-Bello y Bernabé-Villodre cuentan con el apoyo de las subvenciones UV-SFPIE_PIEC-3327904 y UV-SFPIE_PIEC-2735987 de los «Proyectos de Innovación Educativa para Grupos Consolidados» de la Universidad de Valencia. Vega-Perona recibió una beca de investigación de la Generalitat Valenciana (Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital).

Aprobación del estudio

La experiencia fue aprobada por el Vicerrectorado de Formación Continua de la Universitat de València (código: UV-SFPIE_PIEC-2735987).

Declaración de disponibilidad de datos

Conjunto de datos disponible a petición de los interesados.

RESUMEN

En el contexto de la Educación Infantil es imperativo que las maestras y maestros desarrollen la capacidad de escuchar activamente las opiniones de los niños y niñas, comprenderlas y formular respuestas que se adapten con sus intereses. Por lo tanto, enfatizar la participación del futuro profesorado en Educación Infantil es importante para dotarles de herramientas y habilidades que les permitan fomentar la participación de niñas y niños. El propósito del estudio es compartir con la comunidad universitaria una experiencia pedagógica sobre cómo el estudiantado universitario participó en un proceso en el que su voz fue escuchada y tenida en cuenta en el desarrollo de una asignatura del Grado en Educación Infantil. Se utilizó un enfoque cualitativo para la recopilación y análisis de los datos a partir de cuatro fuentes de información. Las conclusiones señalan: (a) la voz escuchada y tenida en cuenta fomenta el aprendizaje; (b) la creación de un espacio seguro garantiza la libertad de expresión y la participación; (c) el estudiantado universitario fue competente para reconocer oportunidades para ejercer una participación efectiva, y (d) el estudiantado reconoció que el proceso de dar voz podría tener una aplicación futura en un aula de Educación Infantil.

Palabras clave: formación del profesorado de educación infantil; derechos de la infancia; dar voz; participación; estudiantes universitarios.

ABSTRACT

In the context of Early Childhood Education it is imperative that teachers develop the ability to actively listen to children's opinions, understand them and formulate responses that match their interests. Therefore, emphasising the participation of university students who are training as future Early Childhood Education teachers is important in order to provide them with the tools and skills that will enable them to encourage children's participation. The purpose of this study is to share with the university community a pedagogical experience of how university students participated in a process in which their voice was heard and taken into account in the development of a subject in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education. A qualitative approach was used to collect and analyse the data from four sources of information. The conclusions of the

experience were: (a) a voice heard and taken into account promotes learning; (b) the creation of a safe space guarantees freedom of expression and participation; (c) the university students were competent to recognise opportunities for effective participation in the activities proposed in the university classroom; and (d) the students recognised that the process of giving voice could have a future application in an Early Childhood Education classroom.

Keywords: early childhood teacher education, children's rights, giving voice, participation, university students

INTRODUCCIÓN

El enfoque basado en los derechos de la infancia

La Convención sobre los Derechos de la Infancia (Naciones Unidas, 1989) ha propiciado el reconocimiento de los niños y niñas como individuos competentes con capacidad para tener sus propias experiencias, conocimientos y una comprensión única de su mundo, así como el derecho a que su voz sea tenida en cuenta en los distintos contextos con los que interactúan diariamente. La Convención afirma que las niñas y niños deben ser reconocidos como sujetos con capacidad para producir, transformar y reconstruir su propia identidad y la de los demás. Por lo tanto, este enfoque adquiere relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Comité de los Derechos del Niño, 2001).

La educación y la formación en materia de derechos humanos concierne a todos los sectores de la sociedad y a todos los niveles de la educación, incluida la educación de la primera infancia, la educación primaria, secundaria y superior (Asamblea de las Naciones Unidas, 2011). El Comité de los Derechos del Niño señaló que la aplicación de los derechos de las niñas y niños en la educación de la primera infancia es un reto para todas las personas que interactúan este sector poblacional, incluidos el personal docente (Vaghri et al., 2011). De hecho, Howe y Covell (2007) señalan que es necesario analizar a qué tipo de educación debe orientarse el sistema educativo de la primera infancia para respetar, fomentar y proteger estos derechos. Por lo tanto, las estrategias, programas y acciones específicas relacionadas con la Educación Infantil deben tener como objetivo desarrollar el respeto de los derechos humanos (Flowers, 1998).

El dar voz como derecho de los niños y niñas

El respeto por las opiniones y los sentimientos de los niños y niñas se considera especialmente importante en el contexto de la Educación Infantil, como reconoce el Comité de los Derechos del Niño (Comité de los Derechos del Niño, 2001). Una reciente revisión sistemática de la literatura sobre el tema de escuchar las voces de

niños y niñas (de 3 a 7 años) reveló una tendencia a emplear métodos centrado en la persona adulta antes que orientaciones centradas en la infancia (Urbina-García et al., 2022). Además, algunos estudios han explorado el concepto “dar voz al alumnado” enmarcándolo en el contexto de la necesidad de alterar los desequilibrios de poder dominantes entre las personas adultos y la infancia (Cook-Sather, 2006). De esta forma, señala la literatura, se facilita el sentimiento de los niños y niñas a convertirse en verdaderos sujetos participantes. De hecho, Lundy (2009) sostiene que para que la infancia sea escuchada de manera significativa, “la voz no es suficiente”; los niños y niñas deben tener la oportunidad (espacio) y ser motivados a que esa voz sea escuchada, y que sus intereses sean tenidos en cuenta en las decisiones que directa o indirectamente les afectan (Lundy, 2007).

Dar voz a el estudiantado universitario

En la educación superior, dar “voz” puede representar muchas cosas (Baroutsis, McGregor y Mills, 2016). Dar voz al estudiantado universitario puede entenderse como un trabajo de formulación de preguntas de las que queremos conocer las respuestas (Parsell, 2000), así como una oportunidad para comprender la perspectiva del estudiante (Campbell et al., 2007; Seale, 2009). En este marco, se han explorado las percepciones del estudiantado sobre el proceso de dar voz en el contexto de la formación del profesorado (Brooman et al., 2015), así como el proceso que experimenta el profesorado universitario cuando han creado un espacio para la participación del estudiantado (Fredriksen et al., 2023). La literatura define la participación del estudiantado universitario como la consecuencia de un entorno que fomenta el aprendizaje activo y comprometido en el aula, así como a través del impacto de la participación en el diseño curricular y el establecimiento de un sentido de comunidad (Bergmark y Westman, 2018; Mariskind, 2013).

En el contexto de la Educación Infantil es imperativo que las maestras y maestros desarrollen la capacidad de escuchar activamente las opiniones de los niños y niñas, comprenderlas y formular respuestas que se alineen con sus expresiones únicas (Murray, 2019). Por lo tanto, enfatizar la participación del estudiantado universitario que se está formando como futura maestra-o en Educación Infantil es importante para dotarles de herramientas y habilidades que les permitan en una futura aula de Educación Infantil fomentar la participación de niñas y niños (XXXX, 2024). Además, la literatura señala que la Educación Superior debe explorar la participación del estudiantado sobre la base de las propias experiencias del estudiantado (Bergmark y Westman, 2018; Seale, 2009). Sin embargo, hasta la fecha, solo hay una evidencia de cómo el estudiantado universitario navega a través de las distintas formas en que su voz puede ser escuchada y tenida en cuenta en la construcción de una asignatura (XXXX, 2024).

OBJETIVOS

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce a los niños y niñas como individuos competentes con la capacidad de tener sus propias experiencias, conocimientos y comprensión única de su mundo, así como el derecho a que su voz sea considerada en diferentes contextos. Un enfoque para promover y enseñar los derechos de los niños es proporcionarles un entorno que fomente y facilite activamente el aprendizaje y la vida de acuerdo con estos derechos. En la educación superior, la participación del estudiantado solo puede ser el resultado de un entorno en el que los derechos humanos puedan ejercerse activamente.

Considerando que escuchar las voces de los niños y niñas es un derecho de obligatoria promoción en el contexto de la Educación Infantil, este manuscrito tiene dos objetivos: (a) es compartir con la comunidad universitaria una experiencia pedagógica sobre cómo el estudiantado universitario participó en un proceso en el que su voz fue escuchada y tenida en cuenta en el desarrollo de una asignatura del Grado en Educación Infantil; y (b) analizar las percepciones del estudiantado universitario sobre su participación durante tres momentos de desarrollo de la asignatura: al inicio, a los dos meses y al finalizar el curso académico.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

Este estudio recoge la descripción, puesta en marcha y evaluación de una propuesta universitaria que incorporó un conjunto innovador de actividades particulares a la asignatura denominada “Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil”. Este estudio de investigación se realizó de febrero de 2024 a junio de 2024 en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad XXX. Fue autorizado por el Vicerrectorado de Formación Continua de la XXX (códigos: XXX).

Participantes

La edad media del estudiantado participante fue de 23 años ($DE = 2$). La gran mayoría eran mujeres (96%) y el 4% hombres. El 92% de los participantes eran estudiantes a tiempo completo, el 6% trabajaba una media de 12 horas o más a la semana y el 2% trabajaba menos de 12 horas a la semana. Participaron un total de 44 estudiantes. Antes de recoger la información con cada instrumento y fuente de datos se explicó el propósito de las acciones y se obtuvo el consentimiento informado verbal del estudiantado participantes. Las autoras son docentes tutoras de la asignatura “Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil”.

Descripción y estructura del curso

“Didáctica de la Educación Física en la Educación Infantil” es una asignatura obligatoria del plan de estudios en una Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad XXX. El curso tuvo una duración de cuatro meses y la experiencia se realizó entre febrero y junio de 2024. Durante los cuatro meses se procedió a realizar el cumplimiento de la guía docente (XXX). En el sistema universitario XXX, el curso equivale seis créditos ECTS y se imparte en el segundo semestre (de febrero a junio): Sesenta horas de aprendizaje presencial (incluidas actividades participativas en el aula) y noventa horas de actividades fuera del aula.

Actividades creadas para favorecer la participación

Siguiendo las características del proceso de dar voz a las y niñas y niños sugeridas por Lundy (2007) con el objetivo de que estas fueran experimentadas por el futuro profesorado en Educación Infantil, en esta experiencia universitaria consideramos que las actividades de dar voz al estudiantado universitario debían cumplir los siguientes criterios: (a) ofrecer oportunidades para ser escuchado; (b) las oportunidades creadas deben contribuir a un fin concreto; (c) la voz escuchada debe ser compartida entre las personas participantes; y (d) la voz escuchada ha de ser tenida en cuenta en la toma de decisiones.

De acuerdo con la metodología mencionada, las actividades específicas que se llevaron a cabo fueron las siguientes: (a) La provisión de una plataforma para que el estudiantado articulara sus intereses y aspiraciones para los cuatro meses de duración del curso; (b) La realización de actividades dirigidas a fomentar el pensamiento crítico desde una perspectiva basada en los derechos del niño, tal y como se recoge en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); (c) La adaptación de las actividades tras la identificación de los intereses del estudiantado; (d) La concepción y ejecución de sesiones de movimiento estructuradas y globalizadas por parte del estudiantado universitario; (e) La formulación y ejecución de propuestas globalizadas en un centro de Educación Infantil; (f) La creación de debates participativos para escuchar la voz del estudiantado; (g) La supervisión y acompañamiento en reuniones periódicas para llevar a cabo el trabajo de investigación; (h) El seguimiento de la forma en que los intereses del estudiantado se expresaron en clase; (i) La creación de actividades en las que los intereses del estudiantado se expresaron en clase; (j) La creación de actividades de reflexión oral y escrita sobre temas sociales críticos en la sociedad relacionados con el tema (e.g. imagen corporal, discriminación, género, etc.); y (k) presentación pública de los proyectos de investigación realizados.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Se utilizaron cuatro fuentes de información para analizar las percepciones del estudiantado universitario en el marco de la experiencia de dar voz: (a) un documento escrito inicial elaborado por cada estudiante (individualmente) sobre lo que querían aprender durante el curso (b) un documento escrito de seguimiento (al cabo de dos meses) sobre cómo se tuvieron en cuenta sus intereses); (c) un Documento final (al término de la asignatura) sobre cómo experimentaron la forma en que la asignatura les ha dado voz; y (e) un grupo de discusión sobre cómo la asignatura les ha dado “voz” y cómo ellas y ellos, como futuro profesorado en Educación Infantil, podrían “dar voz” a los niños y niñas. Se utilizaron seudónimos para proteger la privacidad de los participantes. Antes de administrar cada instrumento y fuente de datos, se explicó la finalidad de las medidas y se obtuvo el consentimiento verbal y escrito de los participantes. A pesar de que se solicitó el consentimiento de los participantes, el comité de ética de la Universidad donde se realizó la experiencia no exigió su aprobación, ya que para iniciativas docentes no es necesaria.

Dos profesoras crearon una lista de preguntas para formular al estudiantado, utilizando las distintas fuentes de información de la experiencia educativa. Tras completar la tarea, las profesoras se reunieron para compartir sus ideas y crear una lista normalizada de preguntas que se utilizarían para la recogida de datos.

Documento escrito inicial

Una de las primeras actividades del curso fue dar voz al estudiantado y escuchar sus intereses sobre lo que querían aprender durante los cuatro meses del curso. Esta actividad tuvo lugar el primer día de clase. Tras ella, dos profesoras de la asignatura analizaron los escritos presentados e identificaron los intereses de cada alumno individualmente. Una vez realizada esta identificación, se elaboró de forma independiente una construcción de categorías utilizando un enfoque cualitativo. Los intereses comunes del estudiantado se agruparon en categorías comunes (Tabla 1). Una vez identificados los intereses del alumnado, se adaptaron las actividades.

Documento escrito de seguimiento

Dos meses después del inicio de la asignatura, se llevaron a cabo tutorías individuales con las estudiantes para controlar el grado de expresión de sus intereses y fomentar el aprendizaje autónomo. Las tutorías duraron diez minutos y en ellas se planteaban al estudiantado las siguientes preguntas: a) ¿Cómo se ha manifestado hasta el momento el trabajo sobre tus intereses que planteaste al inicio del curso? b) ¿Qué está

ahora en tus manos (trabajo autónomo) que puedas hacer para desarrollar/mejorar el trabajo sobre tus intereses? y c) Si es necesario, indica si necesitas ayuda adicional del profesorado para desarrollar/mejorar el trabajo sobre tus intereses. A continuación, se les indicó que las incorporaran a un documento de Word y las enviaran por correo electrónico. En cuanto al proceso de análisis, se utilizó el siguiente procedimiento: dos investigadores revisaron cada fuente de datos y los incorporaron a una tabla. Todas las transcripciones se analizaron de forma independiente para detectar y extraer citas y reacciones significativas. Después, se elaboró una pre-categorización de la información. Mediante este proceso, se detectaron las cuestiones más significativas.

Documento escrito al final de la asignatura

Al final del curso académico, los alumnos respondieron por escrito a la pregunta ¿De qué manera se te ha dado voz en esta asignatura? El objetivo de esta actividad era recoger información sobre cómo se habían satisfecho los intereses en el desarrollo de la asignatura al final del curso. El trabajo se redactó individualmente en clase y duró unos cinco minutos. Siguiendo un proceso similar al indicado en los documentos inicial y de seguimiento, fue analizado de forma independiente por dos profesoras universitarias (Tabla 3).

Grupo de discusión

Ocho estudiantes participaron en dos grupos de discusión. En cada uno de ellos participaron cuatro estudiantes del mismo grupo de clase elegidos al azar. El objetivo del grupo focal era conocer las experiencias del estudiantado después del curso. Se considera que el uso de múltiples fuentes (documento inicial, documento final, grupo de discusión, etc.) ofrecerá más información sobre cómo navega el estudiantado bajo el enfoque de “dar voz” utilizado en esta experiencia. Siendo acordes con el enfoque participativo de esta experiencia, se optó por un número de cuatro estudiantes por grupo de discusión. Se realizó dos semanas después del curso académico (junio) en el edificio principal y tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente. En este contexto, se propusieron las siguientes preguntas para guiar el grupo de discusión: (a) en qué actividades durante la asignatura sentiste que tenías voz, y (b) crees que la dinámica de tener voz se puede trasladar a una futura aula de ECE. Las verbalizaciones del estudiantado a partir de la pregunta (a) se compararon con las extraídas del Documento final, y se incorporaron a una tabla común (Tabla 3).

PROCEDIMIENTOS

Los datos se recogieron y analizaron utilizando un enfoque cualitativo. Los datos generados se analizaron del siguiente modo. Antes de la administración de cada herramienta y fuente de información (documento inicial, documento de seguimiento, documento final, grupo de discusión), se aclaró el propósito de la actividad y se solicitó el consentimiento del estudiantado participantes. Los datos de los documentos inicial y de seguimiento, una vez transcritos, se elaboró una pre-categorización de la información.

Los datos de audio (grupo de discusión) se transcribieron en un documento de Word inmediatamente después de realizarlas. En cuanto al proceso de análisis de las demás fuentes transcritas previamente, se utilizó el siguiente procedimiento: dos investigadores revisaron cada fuente de datos y todas las transcripciones de forma independiente para detectar y extraer citas y reacciones significativas. Las cintas se transcribieron de forma convencional, es decir, se entregaron al personal que las transcribió directamente en el ordenador. No se utilizó ningún procesador o programa informático específico para convertirlas directamente al formato Word.

Se compararon las transcripciones de los grupos de discusión y se comprobó su exactitud. Además, el procedimiento pretende recopilar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias en los instrumentos de investigación y posibilitando la comprensión en la investigación educativa (Aguilar Gaviria y Barroso Osuna, 2015). Una vez transcritos los últimos extractos escritos y el grupo de discusión, se elaboró una pre-categorización de la información. A través de este proceso, se detectaron las cuestiones más significativas, identificando 6 categorías iniciales y 4 mediante un esquema de codificación deductivo para el último documento escrito y la transcripción del grupo de discusión, respectivamente. Por último, se triangularon estas dos fuentes, es decir, se utilizaron múltiples fuentes para analizar los datos y aumentar la credibilidad del estudio de investigación (Fick, 2007).

RESULTADOS

Dar voz al estudiantado universitario: preguntar sus intereses al principio de la asignatura

La Tabla 1 muestra las principales categorías y subcategorías identificadas a partir del análisis de las percepciones del estudiantado universitario al inicio del curso sobre sus intereses para el aprendizaje en la asignatura. Además, dos meses después del inicio del curso, se preguntó al estudiantado universitario cómo se había manifestado en ese momento el trabajo sobre sus intereses en la asignatura (Columna titulada Seguimiento de la escucha de las voces del estudiantado universitario).

TABLA 1. Categorías y subcategorías identificadas en las percepciones del estudiantado universitario en los documentos escritos al principio y dos meses después (Seguimiento)

Intereses del estudiantado al comienzo de la asignatura			Seguimiento de los intereses del estudiantado universitario
Categorías	Subcategorías	Manifestaciones expresas (documentos escritos)	Manifestaciones expresas (documentos escritos)
Enseñar inclusión y diversidad en las clases de educación física	Discapacidad y clases de educación física	<i>Aprender a adaptar las sesiones de educación física a las necesidades educativas especiales. Diseñar y planificar actividades que respondan a las necesidades de la diversidad.</i>	<i>Ponernos en el lugar de los profesores a partir de este momento... Creo que es muy importante, y nos ayudará en el futuro a pensar de una manera más integradora. Creo que el tema de la diversidad funcional está muy presente en la asignatura, ya que, desde el primer momento, estamos realizando actividades teniendo en cuenta la participación de alumnos con discapacidad.</i>
	Recursos y métodos para crear un entorno integrador en las clases de educación física	<i>Recursos para niños con discapacidad y cómo adaptar el aprendizaje a ellos</i>	
Aprender a planificar y poner en práctica sesiones de movimiento estructuradas	Planificación de sesiones de movimiento estructurado	<i>Diferentes formas de planificar sesiones de movimiento estructurado Ser competente para planificar sesiones de movimiento estructurado</i>	<i>A través de sesiones prácticas en el aula de educación física, con feedback constante sobre la planificación de la práctica, su ejecución y al final de la misma. Creo que el impacto de la reflexión/ demostración al final de la actividad es fundamental. A medida que avanzaban las clases, se reforzaban sus conocimientos sobre el desarrollo de una sesión en el aula, centrada en la educación física. También en las clases prácticas, donde hemos reunido diferentes juegos y actividades.</i>
	Diferentes maneras de llevar a cabo sesiones de movimiento estructurado	<i>Cómo organizar una clase de educación física Técnicas de aprendizaje para actividades y evaluación</i>	<i>A través de vídeos, se muestran diferentes momentos evolutivos (edad), habilidades motrices y destrezas. En general, estoy muy contenta con lo que he aprendido hasta ahora, especialmente algunas de las formas de evaluación, como la documentación pedagógica.</i>

Destacando la importancia de la educación física y la actividad física para el desarrollo integral de los niños y niñas	Importancia de la educación física en los primeros años	<i>Cómo comunicar la importancia de la educación física Quiero saber de dónde viene la introducción de la educación física en la educación infantil. Cómo fomentar el pensamiento crítico sobre los beneficios de la educación física en la primera infancia</i>	<i>en las clases teóricas hemos visto y comprendido en mayor medida la importancia que el plan de estudios da al seguimiento de la educación física.</i>
	Fomentar la actividad física en los primeros años	<i>Importancia de la actividad física Cómo mantener el interés en una vida activa</i>	
Enfoques teóricos de la educación física en la primera infancia	Aprender diferentes enfoques teóricos en el contexto de la primera infancia	<i>Enfoques como la psicomotricidad de Aucouturier La formación de Aucouturier en psicomotricidad experiencial</i>	<i>De momento, uno de mis intereses se está manifestando. El profesor nos ha explicado la psicomotricidad experiencial... y los beneficios que aporta.</i>
	El movimiento como instrumento para desarrollar otras áreas del plan de estudios de la Educación Infantil	<i>Aprender a través del movimiento Cómo integrar los valores en las clases de Educación Física Trabajar diferentes áreas con la educación física</i>	<i>Además, ese PE puede relacionarse con el componente de expresión plástica, como técnica de evaluación de las actividades.</i>
Experiencia personal a través del movimiento	Experiencia personal como profesor de Educación Infantil	<i>Aprender a gestionar en el aula de educación infantil</i>	<i>Hemos tenido la oportunidad de vivirlos... como profesores, como alumnos y como observadores.</i>
	Experiencia corporal propia durante las actividades	<i>Quiero experimentar los juegos propuestos en mi propia piel. Experimentarlo con mi propio cuerpo</i>	

Fuente: elaboración propia

Papel activo del estudiantado universitario tras la actividad de seguimiento

La Tabla 2 muestra las tres categorías principales y las nueve subcategorías identificadas a partir del análisis de las percepciones del estudiantado universitario sobre lo que harán para realizar de forma autónoma sus propios intereses en los dos meses siguientes al final del curso.

TABLA 2. Categorías y subcategorías identificadas el documento de seguimiento sobre cómo el aprendizaje autónomo puede reforzar los intereses del estudiantado

Categorías	Subcategorías	Manifestaciones expresas (Documentos escritos de seguimiento)
Reforzar los conocimientos	Conexión con otras actividades docentes durante el semestre	<i>Es en el trabajo en grupo de la asignatura donde más se puede reforzar este interés.</i>
	Reforzar las capacidades de investigación	<i>Búsqueda de información en páginas web fiables (Scopus, Eric, WOS) con los conceptos de habilidades motrices fundamentales, educación física de 0 a 6 años, desarrollo motor, etc. Busque información a través de la investigación sobre este tema.</i>
	Reforzar los conocimientos teóricos	<i>Comparar las distintas formas de trabajar la psicomotricidad en el mundo.</i>
	Profundización teórica sobre los contenidos y acciones trabajadas en clase	<i>Buscar más documentación sobre la psicomotricidad y sus vínculos con otras áreas de desarrollo. Búsqueda de casos de profesores que hayan investigado sobre ella y la hayan puesto en práctica en sus aulas. Buscando estudios empíricos y autores relevantes, que aborden cómo fomentar la cooperación en el aula... Investigando sobre diferentes recursos y actividades de EF en libros, revistas especializadas, webs o blogs educativos, etc.</i>
Reforzar las actitudes positivas durante las clases	Reforzar el trabajo cooperativo en la evaluación de las sesiones prácticas	<i>También compartiendo nuestras ideas entre colegas, como hemos hecho con las actividades realizadas en el aula EF... Pregunté a mis compañeros cómo habían hecho los pictogramas, que eran diferentes.</i>
	Nuevas propuestas para trabajar en el aula	<i>Aunque creo que podría aprenderlo de forma autónoma, me gustaría hacer una propuesta en las sesiones prácticas para trabajar las adaptaciones para alumnos con discapacidad visual. En la creación de futuras actividades... con la ayuda de mis colegas para obtener diferentes puntos de vista y estrategias.</i>
	Mayor participación y creatividad en el aula	<i>Desarrollar más mi imaginación, aunque durante este trimestre estoy poniendo en práctica muchas de mis ideas creando actividades, dinámicas y juegos. Participar más activamente en las clases teóricas. Aportar más ideas cuando debo crear actividades prácticas.</i>
Desarrollo de redes	Promover la interacción con el profesor de preescolar en los centros de educación infantil	<i>También hablaría con algunos profesores de El para que me contaran sus experiencias. Observando a otros profesionales de la EF, visitando sus aulas y compartiendo experiencias.</i>
	Trasladar lo aprendido al contexto familiar	<i>Aplicar lo aprendido en las clases prácticas con mi círculo cercano de niños para ver qué funciona.</i>

Fuente: elaboración propia.

Percepción del estudiantado universitario de cómo las actividades de la asignatura les permitió que su voz fuera escuchada

La Tabla 3 muestra las dos categorías principales y las ocho subcategorías identificadas a partir del análisis de las percepciones del estudiantado universitario sobre cómo la asignatura les ha dado voz (Tabla 3). Esta actividad se realizó una vez finalizado el curso académico.

TABLA 3. Categorías y subcategorías identificadas en los grupos de discusión y en el documento final sobre las formas en que la asignatura dio voz al estudiantado universitario

Categorías	Subcategorías	Manifestaciones expresas (grupos de discusión y documento final)
Trabajar desde un enfoque basado en los derechos humanos	Escuchar sus voces y tenerlas en cuenta	<i>Me preguntaron al principio del curso cuáles eran mis expectativas y tuvimos reuniones en las que pudimos hablar de ellas (Documento final)</i> <i>En todo momento me sentí parte de la clase y también me sentí importante (Documento final)</i> <i>En función de mis intereses, se han celebrado sesiones para tenerlo en cuenta (Documento final)</i>
	Un entorno seguro para el diálogo y aumento de la participación	<i>se ha construido un espacio seguro en el que era posible expresarse y ser escuchado. (Documento final)</i> <i>Esta asignatura nos ha permitido participar a todos sin miedo a ser juzgados o a equivocarnos (Documento final)</i> <i>A lo largo de las sesiones he dado a menudo mi opinión sobre conceptos... Siempre he podido expresarme y decir lo que pensaba sin miedo a ser juzgada (Grupo de discusión 1)</i>
	Actividades para fomentar el pensamiento crítico	<i>A través de las reflexiones escritas que se han realizado durante las experiencias prácticas, ya que he podido expresar mis sentimientos e ideas sobre las actividades (Documento final).</i>
	Historia de vida	<i>En una sesión de clase, tuvimos la oportunidad de hablar sobre situaciones de discriminación que habíamos vivido. Creo que esto es esencial para poder empatizar con nuestros alumnos en el futuro (Grupo de discusión 2).</i> <i>Me han permitido expresar mis experiencias previas en educación física durante mi infancia (Documento final)</i>

Habilidades prácticas desarrolladas para dar voz a en las actividades de clase	En la planificación y ejecución de sesiones de movimiento estructurado	<i>En las actividades en las que teníamos que proponer un juego, se me permitió diseñar la propuesta libremente en función de mis intereses y los de mi grupo (Documento final). Me trataron como a un profesor y no como a un alumno. (Grupo de discusión 1)</i>
	La aplicación de la sesión de movimiento estructurado en la escuela	<i>Al visitar la escuela, se nos dio voz, responsabilidad y confianza (Documento final)</i>
	En la evaluación durante y después de la aplicación de las sesiones estructuradas	<i>Durante las clases en el gimnasio, siempre teníamos una asamblea para comentar cómo había ido la sesión y las cosas que queríamos destacar (Documento final)</i>
	Realización y presentación del trabajo de investigación	<i>Cuando elegimos el tema del trabajo que queríamos, buscando investigaciones... poniéndonos en el papel de investigadores (Grupo de discusión 2)</i>

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Escuchar las voces del estudiantado universitario y acompañar sus intereses

Como se indica en la metodología del presente escrito, se escucharon los intereses del estudiantado al inicio del curso y la asignatura se adaptó a estos intereses (Tabla 1). Alentar a los estudiantes a participar activamente e influir en el diseño curricular puede requerir un replanteamiento de los roles de profesores y estudiantes (Bergmark y Westman, 2018). La literatura reporta que los niños y niñas son individuos con voces únicas más allá de ser entendidos como una voz colectiva (Murray, 2019). En esta experiencia los resultados muestran que el estudiantado universitario también tiene voces únicas y que organiza su aprendizaje en virtud de estos intereses únicos:

cuando reflexionas sobre lo que más te interesa, sobre lo que más dudas tienes, entonces puede que aprendas más sobre esas carencias que tenías al principio... (Documento final)

Coincidimos con Murray (2019) en que es importante reconocer el pluralismo de las perspectivas de los niños y niñas y la necesidad no sólo de escuchar sus sentimientos, creencias, pensamientos, deseos, preferencias y actitudes, sino de tenerlos en cuenta. De hecho, como se puede observar en la tabla 1, los estudiantes universitarios identificaron diferentes temas y formas de aprender en la asignatura.

Dos meses después del inicio del curso, se preguntó al estudiantado cómo habían evolucionado sus intereses hasta ese momento (Tabla 1) y qué podrían hacer si esos

intereses no se hubieran manifestado (Tabla 2). Se comprobó cómo los alumnos intentaban tener una actitud activa en la construcción de su propio aprendizaje:

Participar más en las clases, sobre todo en las prácticas, e intentar facilitar el trabajo de mis compañeros. (Documento escrito de seguimiento)

Desarrollar más mi imaginación... creando actividades, dinámicas y juegos. (Documento escrito de seguimiento)

La presente experiencia demuestra que la participación del estudiantado tiene un valor inherente más allá de beneficiar los resultados medibles. Como señalan algunas investigaciones, las actividades en el aula universitaria donde se promueven los valores democráticos, el compromiso y el aprendizaje para la futura profesión (Bergmark y Westman, 2018), son componentes esenciales que les permiten percibirse a sí mismos como adecuadamente preparados para su futura práctica profesional. En la misma línea, nuestra investigación muestra cómo el proceso de dar voz también genera un componente de responsabilidad individual en el contexto de retroalimentación sobre los propios intereses. En conjunto, si la participación desde un enfoque de derechos de la infancia se refiere al derecho de todo niño a ser escuchado en las decisiones que afectan a su propia vida (Comité de los Derechos del Niño, 2001), en esta experiencia el estudiantado universitario ha tenido la oportunidad de participar y tomar decisiones que afectan a su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En conclusión, escuchar y ser escuchado debería formar parte de cualquier formación de profesorado en Educación Infantil.

Percepción de la forma en que la voz fue escuchada y tenida en cuenta

Esta experiencia universitaria quiso animar al estudiantado universitario a darse cuenta de cómo las principales actividades propuestas dentro de la asignatura podían identificarse como fuentes para darles voz. Se identificaron dos categorías principales: trabajar desde el enfoque basado en los derechos humanos y desarrollar habilidades prácticas como fuente de dar voz en la creación de sesiones estructuradas de movimiento. De acuerdo con la primera categoría, se identificaron cuatro subcategorías.

La primera se identificó como escuchar sus voces y tenerlas en cuenta (a):

en el gimnasio tratamos con pictogramas, adaptamos las actividades a los niños con discapacidad física, estoy satisfecho de mi interés por adaptar las actividades a los niños con discapacidad (Documento final)

debemos tener siempre en cuenta los intereses e inquietudes de nuestros alumnos para que se sientan parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Documento final)

Las citas mencionadas sirven para ilustrar cómo el estudiantado ha llegado a reconocer que el aprendizaje se ha vuelto más personalizado, y que ser escuchados fomenta un mayor sentido de pertenencia a la asignatura. En esta línea, Fredricksen et al. (2023) descubrieron que la creación de una hoja de ruta en la que se delineaban

los resultados de aprendizaje y las metodologías deseadas en un curso de educación musical dieron lugar a un mayor compromiso del estudiantado y a un mayor sentido de pertenencia. Además, la bibliografía informa que, en el contexto escolar, el escuchar y ser escuchado tiene el potencial de mejorar el compromiso cívico, así como de implicar al estudiantado en el aprendizaje (Baroutsis, McGregor y Mills, 2016). Además, el estudiantado universitario percibió que el proceso de dar voz solo puede garantizarse creando un entorno seguro en el que se promuevan la participación y la libertad de expresión (b):

A veces he dado mi opinión sobre conceptos de asignaturas y siempre he podido expresarme y decir lo que pensaba sin miedo a ser juzgado (Documento final).

se ha creado un espacio seguro en el que era posible expresarse y ser escuchado (Documento final)

La literatura informa que se necesita un espacio de aprendizaje seguro e igualitario si las instituciones de educación superior desean crear oportunidades para que los estudiantes compartan sus ideas o hablen sobre sus experiencias (Mariskind, 2013). Además, Bergmark y Westman (2018) han encontrado que el estudiantado también conecta su aprendizaje con su futura profesión como maestros. Por lo tanto, si el profesorado de Educación Infantil quiere crear un espacio seguro en el que la libertad de expresión forme parte del desarrollo curricular de la Educación Infantil, el contexto de la educación superior debe crear un entorno seguro para el compromiso cívico.

Otra fuente que el alumnado consideró que la asignatura les dio voz, fue el debate oral y la reflexión sobre temas específicos en el aula tradicional, oportunidades que despertaron el interés personal y el pensamiento crítico (c):

Se nos dio bastante voz cuando empezamos a hablar en clase sobre la discriminación... se nos dio la oportunidad de contar nuestras propias experiencias (Grupo de discusión 1).

representar esa situación porque alguien del grupo la ha vivido, creo que también es una oportunidad para expresar tus sentimientos de una forma más activa (Grupo de discusión 2).

La literatura informa que dar voz es un componente fundamental del aprendizaje del estudiantado para ser ciudadanos activos, es decir, una oportunidad para contribuir a la democracia (Baroutsis et al., 2016). Como postuló Richert (1992), la oportunidad de que el estudiantado de Magisterio articule sus acciones, pensamientos, creencias y sentimientos es un componente integral del proceso de convertirse en un docente reflexivo. El acto de ser escuchado y oír a los demás, por lo tanto, debe ser fundamental para el plan de estudios en la formación del profesorado.

También hemos identificado una segunda categoría titulada "Habilidades prácticas desarrolladas como fuente para dar voz en las actividades del aula". A continuación, se identificaron cuatro subcategorías. La primera se identificó como "planificación y ejecución de sesiones de movimiento estructuradas" (a):

En lugar de decirnos qué actividades teníamos que hacer en clase, éramos nosotros los que las pensábamos, así que no nos imponía las actividades que íbamos a hacer (Grupo de discusión 2).

En las actividades en las que teníamos que proponer un juego, se me ha permitido diseñar la propuesta libremente en función de mis intereses y los de mi grupo (Documento final)

Las prácticas curriculares que promueven que los jóvenes se apropien de su aprendizaje también fomentan un mayor compromiso del estudiantado (Baroutsis et al., 2016). Coincidimos con Fredriksen et al. (2023) en que las creaciones de espacios las claves para promover la participación del estudiantado.

Por otro lado, la realización de la sesión de movimiento estructurado en la escuela también se identificó como un contexto en el que se les escuchó (b):

Y, también a la hora de llevarlo a una escuela, experimentarlo de esa manera con la realidad escolar, porque también tenemos la oportunidad de sacar nuestras capacidades, nuestras competencias (Grupo de discusión 2).

Tener la oportunidad de ir a una escuela a hacer nuestra propuesta también responde a nuestros intereses (Grupo de discusión 1)

La experiencia actual siempre quiso ser una oportunidad como ejemplo a replicar dentro de la futura aula de Educación Infantil. Bergmark y Westman (2018) sugieren que los estudiantes también conectaron su aprendizaje en la formación docente con su futura profesión como maestros. En los resultados de esta experiencia se observó que el estudiantado identificó que haber sido protagonistas en la creación, ejecución y evaluación de las sesiones estructuradas de movimiento en el centro escolar fue también una fuente de cómo se escuchaba su voz.

También se identificó que la evaluación durante y después de la aplicación de las sesiones estructuradas fue otra fuente del proceso de dar voz (c):

La evaluación la hemos hecho nosotros para ver el papel del profesor, hemos sido los protagonistas, hemos podido realizar toda la práctica, es un buen recurso para ver luego en el colegio lo que te funciona y lo que no te funciona (Grupo de discusión 2)

A través de la observación mediante sistemas observacionales también hemos podido expresar y dar voz a lo que hemos podido observar (Documento final)

La literatura informa que la participación en el aula también puede construir relaciones entre el estudiantado para fomentar el sentido de comunidad (Mariskind, 2013). Por ello, el estudiantado señaló que la interacción y comunicación con el resto de compañeros y compañeras se fortaleció gracias a las dinámicas de evaluación grupal de las propuestas de educación física elaboradas en el aula universitaria.

Otra forma en la que el estudiantado percibió que la asignatura les dio voz fue a través de la selección de un tema de investigación específico (proyecto de investigación - trabajo transversal) desarrollado en pequeños grupos (d):

El hecho de poder elegir el tema sobre el que vas a realizar tu trabajo de investigación es clave porque no es lo mismo que te lo impongan (Grupo de discusión 1)

Nos ofrecieron muchos temas diferentes, y elegimos el que más nos interesaba y por el que sentíamos más curiosidad (Grupo de discusión 2).

Se observó que la producción y exposición (en formato póster) de los trabajos transversales era percibida por el alumnado como una forma de darles voz:

El día de la presentación nos llamó la atención, había carteles en la universidad anunciando que íbamos a hacer una presentación de investigación, y sentimos que éramos importantes (Grupo de discusión 1)

pudimos interactuar con nuestros compañeros y con los profesores de la universidad de una forma muy directa, ellos nos hacían preguntas y nosotros las contestábamos, pero era una forma de darnos voz (Grupo de discusión 2)

La literatura señala que hay que pedir al estudiantado que hable de lo que saben y escuchen lo que dicen (Richert, 1992). En este sentido, se pretendió con la presentación final del proyecto de investigación en formato póster, recrear un congreso de investigación educativa. El estudiantado presentó sus resultados, contestó preguntas de las personas asistentes y también se interesó por el trabajo de otros grupos. Los resultados de esta experiencia muestran un reconocimiento por parte del estudiantado de un sentido de pertenencia en el contexto de una actividad académica pública. Diversos estudios han encontrado que las propuestas que fomentan la participación cercana entre estudiantes y docentes tienen el potencial de promover la personalización del proceso formativo en el aula universitaria (Clares et al., 2016; XXXX, 2020).

Experiencia personal durante el proceso de dar voz

La presente investigación defiende que, teniendo en cuenta la diversidad de “voces” y las diferentes formas en que el estudiantado universitario navega durante su formación, una mayor presencia de actividades de “escucha” les permitirá encontrar canales de comunicación que respeten su interés por aprender y participar. Sin embargo, también es importante reconocer algunas barreras de la “voz del estudiante” (Cook-Sather, 2006). Así lo manifiestan algunos estudiantes:

A la hora de crear las actividades que realizamos en las sesiones prácticas, me resulta difícil relacionarlas con la teoría. (Documento final)

Durante el curso he tenido pocas aportaciones, sin embargo, cuando hicimos las sesiones prácticas en el aula de educación física, pude expresar alguna aportación (Documento final)

La literatura informa de que la forma de dar voz es recibido por el estudiantado de diferentes maneras y a diferentes niveles (Mariskind, 2013). Por tanto, como aprendizaje de esta experiencia universitaria, las experiencias posteriores deberían dirigirse entonces hacia la exploración de canales de comunicación alternativos, con vistas a desafiar las barreras identificadas a la participación en el aula. Por otra parte, otros estudios han identificado la presencia de fuertes fuerzas estructurales como una de las principales barreras a las que se enfrentan los procesos de dar voz al estudiantado universitario. Estas fuerzas se caracterizan por el deseo de estudiantes y profesores de mantener las relaciones verticales tradicionales (Fredriksen et al., 2023; Seale, 2009). Sin embargo, en esta experiencia no se detectó esta resistencia estructural, o al menos

el enfoque cualitativo utilizado no permitió identificar esta dificultad. En futuras investigaciones deberían explorarse otras razones.

Por el contrario, el estudiantado también reconoció el impacto positivo de la experiencia en su aprendizaje. A pesar de la ausencia de una medición “objetiva” del aprendizaje y del énfasis en el proceso más allá del resultado, la presente experiencia demuestra cómo el estudiantado percibió una mejora en sus competencias pedagógicas:

Las profesoras han estado atentos a nuestras sensaciones y percepciones... lo que también ayuda a expresar cómo nos sentimos y así escuchar propuestas de mejora (Documento final)

Sin embargo, la parte de la evaluación y las diferentes perspectivas de educación física en educación infantil creo que es lo que mejor sabré aplicar a la realidad. La evaluación, y no digamos la autoevaluación, es algo que no se suele trabajar mucho, por lo que lo visto en clase me hace darme cuenta de su importancia (Documento final)

Los resultados de este estudio demuestran que el estudiantado universitario ha cultivado distintas competencias específicas de las asignaturas, además de una serie de capacidades transversales. Una parte de estas competencias está relacionada con la dimensión emocional inherente al paradigma de la evaluación. Las percepciones del estudiantado universitario al final del curso muestran que el aprendizaje tuvo una tendencia positiva:

Otra experiencia que me hace sentir protagonista de mi aprendizaje es tener la oportunidad de mostrar mis actividades a un colegio, donde he podido darme cuenta de que soy capaz de llevar a cabo una sesión de educación física (Documento final)

En conclusión, cuando se escuchan los intereses del estudiantado universitario, éstos viven su experiencia educativa de forma más positiva. De hecho, ser protagonista del propio aprendizaje fue señalado por un estudiante como fuente de aprendizaje.

El dar voz y su tránsito al aula de Educación Infantil

En esta investigación también aportamos evidencias de que el estudiantado percibió de una mayor disponibilidad de herramientas para trasladar el proceso de dar voz al aula de Educación Infantil:

en el futuro también nos gustaría conocer los intereses de los alumnos porque creo que es una forma de hacer que el aprendizaje sea más significativo (Grupo de discusión 1)

Y la escucha activa, en su caso a nosotros y en nuestro caso en el futuro a los niños de nuestra clase, creo que está relacionada con (Grupo de discusión 2)

La escucha es una herramienta de evaluación que permite estudiar en profundidad el proceso que siguen los niños y niñas en las actividades del aula de Educación Infantil (Kangas, Venninen y Ojala, 2016). Sin embargo, para facilitarla, el entorno de la Educación Infantil (actividades, papel del profesorado, materiales curriculares etc.) debe promover la participación. El estudiantado universitario reconoció el proceso

de ser escuchados y participar activamente como una forma en el futuro de dar voz a los niños y niñas. Estamos de acuerdo con Flowers (1998) en que vivir y experimentar los derechos humanos ayuda a las personas a sentir la importancia de los derechos humanos, a hacer suyos los valores de los derechos humanos y a integrarlos en todas las acciones de la vida cotidiana. En conjunto, la educación centrada en la infancia fue identificada por el estudiantado universitario como un marco importante para experimentar la educación en derechos humanos.

Fortalezas y limitaciones

Se identificaron diversas fortalezas en esta investigación. En primer lugar, el estudio examinó a través de diversas fuentes de información cómo el estudiantado universitario fue escuchado y cómo sus intereses fueron tenidos en cuenta en la asignatura. En segundo lugar, el estudio identificó un conjunto de actividades que pueden servir de modelo al profesorado universitario que forma a futuras maestras y maestros para incorporarlas a sus aulas universitarias. Sin embargo, también hemos identificado algunas limitaciones. En primer lugar, aunque no era el objetivo principal de la investigación, no se realizó una medición cuantitativa del grado de aprendizaje del alumnado. En su lugar, sólo se dispone de pruebas relativas a sus percepciones del proceso. En segundo lugar, la investigación se llevó a cabo en una única aula universitaria, lo que dificulta la extrapolación de los resultados a otras aulas universitarias. En tercer lugar, se desconoce si la participación activa en esta experiencia innovadora de dar voz es realmente posible en un aula de Educación Infantil. Los estudios longitudinales en los que el estudiantado actúe como profesorado en formación son esenciales para observar si los procesos de dar voz en un aula de Educación Infantil se manifiestan. Teniendo en cuenta que, como se ha sugerido recientemente, la investigación empírica en este campo que se ocupa tanto de la voz del estudiantado como de la voz del profesorado universitario es mínima (Gillett-Swan y Baroutsis, 2024), se necesitan más estudios para analizar cómo experimenta el profesorado universitario el proceso de dar voz y cómo afecta esto al desarrollo del currículo.

CONCLUSIONES

El presente estudio aporta evidencias de cómo un proceso de “dar voz”, desde un enfoque basado en los derechos de la infancia, fomenta en el estudiantado universitario la participación y mejora el aprendizaje. Las conclusiones de la experiencia son: (a) la individualización del aprendizaje es una forma en que la voz del estudiantado es escuchada y tenida en cuenta, y que la diada “dar voz-aprendizaje” se nutre en una dialéctica continua; (b) la creación de un espacio seguro fomenta la libertad de

expresión y la participación; (c) el estudiantado universitario fue competente para reconocer en las actividades propuestas en el aula universitaria oportunidades en el que su voz fue escuchada y tenida en cuenta, y (d) el estudiantado reconoció que el proceso de dar voz podría tener una aplicación futura en un aula de Educación Infantil. El presente estudio sostiene que, si los futuros maestros y maestras de Educación Infantil quieren cultivar procesos de “dar voz” a los niños y niñas en sus aulas, su formación universitaria debe estar orientada a experimentar procesos en los que su voz sea escuchada y tenida en cuenta. Solo así se podrá formar profesorado que fomente la emancipación de niñas y niños en su ejercicio profesional futuro.

REFERENCIAS

XXXX, 2020.

XXXX, 2024.

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Bergmark, U., & Westman, S. (2018). Student participation within teacher education: emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1352–1365. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484708>
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663–674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Campbell, F., Beasley, L., Eland, J., & Rumpus, A. (2007). Hearing the student voice: Promoting and encouraging the effective use of the student voice to enhance professional development in learning, teaching and assessment within higher education. *The Higher Education Academy*, 1, 1-65.
- Clares, P. M., Juárez, M. M., & Cusó, J. P. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80–98. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17115>
- Comité de los Derechos del Niño. (2001). *General comment no. 1: Article 29 (1): the aims of education*. CRC/GC/2001/1. <https://digitallibrary.un.org/record/447223?v=pdf>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873x.2006.00363.x>
- Flowers, N. (1998). *Human Rights Here and Now: Celebrating the Universal Declaration of Human Rights*. ERIC.
- Fredriksen, B., Onsrud, S. V., Rinholm, H., & Lewis, J. (2023). Who takes part in participation? Challenges to empowering student voice in music teacher education. *Music Education Research*, 25(3), 253–268. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2023.2210159>

- Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995–2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533–551. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Howe, R. B., & Covell, K. (2007). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94. <https://doi.org/10.1177/183693911604100212>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mariskind, C. (2013). 'Always allowing the voice': expectations of student participation and the disciplining of teachers' practice. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 596–605. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.764861>
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. In *International Journal of Early Years Education* (Vol. 27, Issue 1, pp. 1–5). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>
- Naciones Unidas. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3), 1–23.
- Naciones Unidas. (2011). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, 89th plenary session (A/RES/66/137). *New York: United Nations*.
- Parsell, G. (2000). Asking questions—improving teaching. *Medical education*, 34(8), 592–593. <https://doi.org/110.1046/j.1365-2923.2000.00750.x>
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Urbina-García, A., Jindal-Snape, D., Lindsay, A., Boath, L., Hannah, E. F. S., Barrable, A., & Touloumakos, A. K. (2022). Voices of young children aged 3–7 years in educational research: An international systematic literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 8–31. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1992466>
- Vaghri, Z., Arkadas, A., Kruse, S., & Hertzman, C. (2011). CRC General Comment 7 Indicators Framework: a tool for monitoring the implementation of child rights in early childhood. *Journal of Human Rights*, 10(2), 178–188. <https://doi.org/10.1080/14754835.2011.568916>

Criptomonedas, Derechos Humanos y alfabetización digital

Cryptocurrencies, Human Rights and digital literacy

Paloma Bárcena-López

Jurista, criminóloga y graduada social

Estudiante de doctorado y Profesora Tutora de Derecho y Criminología

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

pbarcena8@alumno.uned.es

RESUMEN:

El fenómeno de las criptomonedas surge como reacción a la crisis económica de 2008. El objetivo de su creador, Satoshi Nakamoto, es facilitar la realización de transacciones sin intermediarios, a un menor coste y con mayor rapidez. A raíz de la pandemia de la COVID-19 se populariza la inversión en criptoactivos, sin un marco jurídico adecuado que proteja los derechos de las personas que invierten en estos mercados. Esta investigación está centrada en analizar cómo afecta todo ello a los Derechos Humanos de la ciudadanía y cómo conseguir a través de la alfabetización digital un aprovechamiento adecuado de las oportunidades que ofrece esta tecnología.

Palabras clave: “alfabetización digital”, “Blockchain”, “criptoactivos”, “criptomonedas y Derechos Humanos”, “Educación y criptomonedas”.

ABSTRACT:

The cryptocurrency phenomenon emerged as a reaction to the 2008 economic crisis. The goal of its creator, Satoshi Nakamoto, was to facilitate transactions without intermediaries, at a lower cost, and with greater speed. As a result of the COVID-19 pandemic, investment in cryptoassets became popular, without an adequate legal framework to protect the rights of those who invest in these markets. This research focuses on analyzing how all this affects the Human Rights of citizens and how, through digital literacy, we can properly leverage the opportunities offered by this technology.

Key words: “Blockchain”, “cryptoassets”, “cryptocurrencies and Human Rights”, “digital literacy”, “Learning and cryptocurrencies”.

SUMARIO:

1. INTRODUCCIÓN. 2. METODOLOGÍA. 3. EL ORIGEN DE LA TECNOLOGÍA BLOCKCHAIN Y DE LAS CRIPTOMONEDAS. 4. CONCEPTOS BÁSICOS RELACIONADOS CON LAS CRIPTOMONEDAS. 5. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL ENTORNO CRIPTO. 6. CONCLUSIONES.

SUMARIO (en inglés):

1. INTRODUCTION. 2. METHODOLOGY. 3. THE ORIGIN OF BLOCKCHAIN TECHNOLOGY AND CRYPTOCURRENCIES. 4. BASIC CONCEPTS RELATED TO CRYPTOCURRENCIES. 5. HUMAN RIGHTS IN THE CRYPTO ENVIRONMENT. 6. CONCLUSIONS.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías está suponiendo un reto en la defensa de los derechos humanos. Por este motivo, es necesaria la creación de marcos normativos que protejan los derechos de ciudadanía y es preciso el desarrollo de estrategias destinadas a la alfabetización digital de la población para evitar situaciones de exclusión social y vulneraciones de derechos humanos.

La Comisión Europea dentro del *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027* está llevando a cabo numerosas iniciativas en este sentido, la mayor parte destinadas a profesionales de la enseñanza, como vía más apropiada para alfabetizar digitalmente a la población. Este organismo considera que la ciudadanía del siglo XXI ha de tener tres capacidades básicas relacionadas con la alfabetización digital: en primer lugar, la capacidad de distinguir entre hechos reales e información falsa. A este respecto, resulta de especial importancia la alfabetización científica de los ciudadanos y ciudadanas, la adquisición de conocimientos específicos sobre el funcionamiento de las distintas formas de desinformación y el acceso a verificadores o *fact-checking* para poder comprobar la veracidad de una noticia. En segundo lugar, es preciso que ciudadanía tenga la capacidad de gestionar el exceso de información. Es fundamental saber distinguir la información importante de la que no lo es y localizar la información que necesita la persona para resolver situaciones que se plantean en el día a día. Y, por último, la Comisión Europea hace referencia a la capacidad de poder navegar por Internet de forma segura.

En esta línea, la Fiscalía General del Estado en su Memoria de 2022, en la sección de Criminalidad informática, destaca el papel de los poderes públicos destinados a impulsar estrategias preventivas para proteger a la ciudadanía de los riesgos derivados de un uso inadecuado de la tecnología, siempre buscando el equilibrio entre el aprovechamiento de las posibilidades que ofrece el ciberespacio y el refuerzo de la ciberseguridad. Además, en la Memoria de la Fiscalía General del Estado del año 2024, aparece un concepto nuevo «la ciberesiliencia». De hecho, existe un Reglamento europeo sobre Ciberesiliencia en proceso de elaboración. La idea es establecer unos requisitos de ciberseguridad obligatorios en el ámbito de la Unión Europea para garantizar la seguridad de los productos digitales. El Consejo y el Parlamento aprobaron la creación de este Reglamento el pasado 30 de noviembre de 2023.

Como hemos visto, la alfabetización digital de la ciudadanía es fundamental para la adecuada protección frente a los riesgos del ciberespacio. Pero, se han de producir dos procesos previos a la consecución de la denominada alfabetización digital: la

alfabetización tecnológica y una apropiación adecuada de la tecnología por parte de la ciudadanía.

La *Resolución del Parlamento Europeo de 10 de junio de 2021, sobre la Estrategia de la Unión Europea para la Década Digital* considera, en primer lugar, la transformación digital como una prioridad estratégica de la Unión Europea, que se relaciona directamente con una mayor exposición a las ciberamenazas. En segundo lugar, el elevado número de dispositivos conectados que conforman la internet de las cosas sigue aumentando y eleva considerablemente la exposición a ciberataques. En tercer lugar, el acceso asimétrico a los avances tecnológicos constituye un reto a afrontar en el panorama de la ciberseguridad. En cuarto lugar, las democracias y el sistema de administración de justicia se están viendo amenazados por las campañas de desinformación que están directamente relacionadas con el grado de alfabetización digital de los ciudadanos y por los ciberataques constantes contra infraestructuras. Además, el Parlamento Europeo en su Resolución señala que «digitalización» significa la interconexión de todos los sectores, y que las deficiencias en un sector pueden suponer vulnerabilidades en otros. Por tanto, las estrategias de la Unión Europea en materia de digitalización deben abarcar todos los sectores. Además, destaca la importancia de sensibilizar a la población en materia de ciberseguridad, incluyendo la «ciberhigiene» y la «alfabetización digital».

La aparición de las criptomonedas no sólo ha supuesto la aparición de una innovación tecnológica, sino que representa una amenaza para la economía mundial. La promesa de conseguir dinero fácil ha hecho que muchas personas hayan sido objeto de estafas y otros delitos. Por este motivo es tan necesaria la alfabetización digital de la ciudadanía en esta materia. No sólo para proteger a la ciudadanía de las campañas de desinformación, sino para que todo el mundo pueda aprovechar las oportunidades que ofrecen los avances tecnológicos.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es analizar qué Derechos Humanos se ven afectados en el marco de las criptomonedas y cómo desarrollar estrategias preventivas en el seno de la comunidad mediante la alfabetización digital de la ciudadanía.

Para el cumplimiento de este objetivo se ha realizado una revisión documental, utilizando informes de organismos oficiales, monografías, artículos de prensa digital y se ha utilizado una metodología cualitativa de estudio de casos múltiple utilizando resoluciones judiciales relacionadas con criptomonedas y de casos que han aparecido en webs especializadas.

Nuestra hipótesis de partida (H_1) es la siguiente: en el ámbito de las criptomonedas se vulneran unos derechos humanos y se protegen otros. Y la pregunta de investiga-

ción sería «¿Qué derechos humanos se están viendo afectados en el ámbito de las criptomonedas?».

3. EL ORIGEN DE LA TECNOLOGÍA BLOCKCHAIN Y DE LAS CRIPTOMONEDAS

Para entender el origen de las criptomonedas hemos de hacer referencia a la figura de Satoshi Nakamoto, que está envuelta en cierto misterio. Se le considera el creador del bitcoin y de la tecnología subyacente, la *blockchain*; pero nadie conoce su verdadera identidad. El último correo enviado por él es del año 2011 y se estima que posee aproximadamente 1.000.000 de bitcoins. Se cree que la red Bitcoin fue creada por Satoshi Nakamoto y por un grupo de programadores.

Si nos remontamos al origen del bitcoin, Satoshi Nakamoto el 18 de agosto de 2008 registró el dominio bitcoin.org y el 31 de octubre de 2008 se inventa la primera criptomoneda, el bitcoin. Para ello, publicó un artículo titulado «*Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System*» con el código abierto del bitcoin para que toda la ciudadanía pudiera participar de esta economía paralela.

Posteriormente, en enero de 2009 entra en funcionamiento la red *peer-to-peer* (P2P) de Bitcoin y el día 3 de enero se crea el primer bloque que generó 50 bitcoins al entrar en funcionamiento dicha red. La red Bitcoin utiliza una tecnología llamada *Blockchain*, que significa *cadena de bloques*. Es una tecnología descentralizada formada por nodos enlazados.

Una red *peer-to-peer* (P2P) es una red en la que las conexiones y las transacciones se producen entre usuarios, no pasan por un servidor y no requieren de intermediarios. Esto supone que para las fuerzas y cuerpos de seguridad sea muy complicada la obtención de pruebas de la propia red. Hay criptomonedas que favorecen más que otras el anonimato de las transacciones, como el caso de Monero (<https://www.kucoin.com/price/XMR>).

Satoshi Nakamoto garantizó en el futuro el mantenimiento de la red, al publicar el código abierto de la criptomoneda bitcoin. Todo el que tenga unos conocimientos básicos de informática y *hardware* para minar puede crear nuevos nodos en la red para la realización de transacciones, llevándose una recompensa en bitcoin o en los «céntimos» de bitcoin que se llaman «satoshis». Es una red que favorece el anonimato y la actividad de sus usuarios se basa en la confianza mutua. La propia estructura de la red y la protección de la privacidad del usuario dificulta su identificación en la realización de transacciones y puede dificultar la identificación de responsables de hechos delictivos. Además, cuando se realiza una transacción ésta queda registrada en todos los nodos de la red, la información se presenta como fiable e inmutable, y prácticamente imborrable. Esto puede suponer una vulneración de derechos en el caso de que se registre información falsa o ilegal, como archivos de pornografía infantil.

Como toda revolución, la creación de la tecnología *blockchain*, de la red Bitcoin y de la criptomoneda bitcoin tuvo lugar en un contexto histórico complicado. De hecho, se cree que la creación del bitcoin fue una reacción a la crisis provocada por la caída de Lehman Brothers para que existiera una economía paralela y que el dinero de la ciudadanía no dependiera de las entidades financieras ni de la intervención estatal. Es decir, supuso la creación de una economía sin intermediarios. De hecho, en la primera parte del *paper* de Satoshi Nakamoto de 2008, éste hace referencia al elevado coste de las transacciones en Internet y a las limitaciones que esto supone para realizar pequeñas operaciones financieras. También critica que los intermediarios tengan demasiados datos de los usuarios en los pagos electrónicos, cosa que no ocurre cuando una persona paga en efectivo en una tienda física. De ahí, la necesidad de crear un sistema de pagos rápido y fiable que proteja la privacidad del usuario (Satoshi Nakamoto, 2008, p. 4).

Satoshi Nakamoto no sólo crea una criptomoneda, sino una auténtica economía paralela que soluciona problemas como la lentitud de las transacciones o el elevado coste. En la red Bitcoin una transacción tarda como mucho 10 minutos y al usuario le supone un coste muy reducido.

En resumen, lo que crea Satoshi Nakamoto es un sistema de pagos rápidos, en el que se utiliza una moneda virtual que no está controlada por ninguna entidad estatal, cuyos principios básicos son la confianza y la privacidad de los usuarios, en la que las transacciones se realizan de usuario a usuario sin la intervención de ninguna entidad financiera. Esto significa que cualquier persona puede participar en la red: adquiriendo bitcoins, minando o intercambiando bienes y servicios. La privacidad y el anonimato que ofrece esta tecnología está siendo aprovechada por numerosas organizaciones criminales. De hecho, la mayor parte del blanqueo de capitales procedente del narcotráfico se realiza a través de criptomonedas (Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC, 2022, p. 48).

Los acontecimientos más importantes relacionados con la creación del bitcoin son los siguientes: Satoshi Nakamoto crea la primera criptomoneda en agosto de 2008 y entra en funcionamiento en enero de 2009, cuando se produce el día 12 de ese mismo mes la primera transacción entre Satoshi Nakamoto y el criptógrafo Hal Finney. El precio del bitcoin en aquel momento era de 0,00076 dólares, hoy ronda los 117.000 dólares. Otro acontecimiento importante en la historia del bitcoin se produce el 22 de mayo de 2010 y se conoce como el *Bitcoin Pizza Day* (INCIBE). Un programador de Florida compró dos pizzas por 10.000 bitcoins (entonces 42 dólares). Desde ese momento, esa fecha supone una fiesta para toda la *comunidad Bitcoin* (Jamele, 2024). Lógicamente, poco a poco empezaron a aparecer intermediarios, los denominados *Exchanges* para que la totalidad de la ciudadanía pudiera participar en la red, sin necesidad de conocimientos informáticos. Son como oficinas de cambio de criptomonedas, aunque también pueden gestionar monederos virtuales o *wallets*. En el año 2012 nace la Fundación Bitcoin. Esto supuso la estandarización de la información financiera so-

bre el bitcoin. Por otro lado, se informaba a los usuarios del avance en la regulación jurídica de los criptoactivos. Además, se crearon mecanismos de protección más eficaces para la red Bitcoin. Y, por último, se promueve la creación de billeteras virtuales más seguras a partir de protocolos de código abierto (Álvarez-Díaz, 2019, p. 135). La creación de esta Fundación aportó principalmente seguridad jurídica y un sitio fiable para los miembros de la comunidad Bitcoin en el que informarse de la situación de la red y del mercado.

En España, en octubre de 2012, se empieza a crear cierta alarma social respecto a las criptomonedas a raíz de un comunicado del Banco Central Europeo (BCE) en el que se consideraba la expansión del bitcoin como una amenaza para el sistema financiero tradicional (INCIBE). En ese momento no existía ningún tipo de normativa que limitara o controlara el uso de criptomonedas; pero utilizaba gran parte de la ciudadanía la red Bitcoin para intercambiar bienes y servicios. Es decir, estaba funcionando una comunidad de compraventa de bienes y servicios sin derechos para los consumidores, sin ninguna garantía (salvo la confianza como principio de la red) y, sin tener, ningún organismo oficial al que acudir para informarse o pedir protección.

Volviendo a 2013, ese año el valor del bitcoin alcanzó los 1.000 dólares y atrajo la atención de entidades financieras y administraciones públicas. Y en enero de 2014 ya había 12 millones de bitcoins en circulación. Satoshi Nakamoto cuando creó el bitcoin estableció el número máximo de bitcoins en 21 millones. Así, que cuando esa cifra sea superada no se podrán crear más bitcoins.

En 2015, se lanza una nueva moneda, el *ether*, que funciona en la red Ethereum. En España, al igual que en otros países, han aparecido intentos de crear redes de criptomonedas, basadas en tecnología *blockchain* (cadena de bloques), en las que se intercambien bienes y servicios, pero que estén controladas por el Estado. El ejemplo más claro es el consorcio Alastria, que utiliza como criptomoneda *ether*. Se trata de una red pública permisionada de creación española. En esta plataforma operan más de 500 socios, entre ellos administraciones públicas, bancos, universidades, empresas privadas y otros entes. El objetivo de este tipo de plataformas es la utilización de la tecnología *blockchain* de forma lícita y bajo el control de los Estados. El objetivo principal de Alastria es mejorar la sociedad utilizando la tecnología *blockchain*, a través de la innovación y de la creación de nuevos modelos de negocio. Además, Alastria participa activamente en los organismos de estandarización relacionados con *blockchain*, como UNE o ISO. Y cuenta con fondos públicos para desarrollar proyectos, sobre todo en lo que se refiere a la utilización de la tecnología *blockchain* en las pymes (Alastria). Posteriormente, el valor del bitcoin siguió subiendo y se crearon otras monedas como monero y BitConnect (INCIBE). Además, desde 2018 las Administraciones españolas han sufrido numerosos ataques mediante el denominado *Criptoaking*. En esta forma de ciberataque los ciberdelincuentes utilizan de forma ilegal equipos informáticos para obtener criptomonedas (Centro Criptológico Nacional, 2018).

4. CONCEPTOS BÁSICOS RELACIONADOS CON LAS CRIPTOMONEDAS

El primer concepto que tenemos que explicar es el de «criptomoneda». Satoshi Nakamoto (2008) considera, a nivel criptográfico, la criptomoneda bitcoin como una cadena digital de firmas. Actualmente, la norma de referencia a nivel europeo es el *Reglamento (UE) 2023/1114 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 31 de mayo de 2023, relativo a los mercados de criptoactivos y por el que se modifican los Reglamentos (UE) n° 1093/2010 y (UE) n° 1095/2010 y las Directivas 2013/36/UE y (UE) 2019/1937*, más conocido como «MiCA». Este Reglamento, en su artículo 3.1 define «criptoactivo» como «una representación digital de valor o derechos que puede transferirse y almacenarse electrónicamente, mediante la tecnología de registro descentralizado o una tecnología similar». Una criptomoneda es un tipo de criptoactivo.

El denominado «GENIUS Act» aprobado en julio de 2025 por el Parlamento de los Estados Unidos de América establece, en la sección 2 apartado 6, que el término «activo digital» se refiere a cualquier representación digital de valor registrada en un sistema criptográfico.

La Ley 10/2010, de 28 de abril, de prevención del blanqueo de capitales y de la financiación del terrorismo, en su artículo 1.5, nos aporta una definición de criptomoneda, definiendo la «moneda virtual» como:

«aquella representación digital de valor no emitida ni garantizada por un banco central o autoridad pública, no necesariamente asociada a una moneda legalmente establecida y que no posee estatuto jurídico de moneda o dinero, pero que es aceptada como medio de cambio y puede ser transferida, almacenada o negociada electrónicamente». Esto significa que legalmente las criptomonedas son consideradas como bienes inmateriales que se utilizan como medio de pago, y que no están respaldadas por ningún banco central ni por autoridad pública alguna.

Otra definición de criptomoneda a la que hemos de hacer mención es la aportada por el Banco de España. Esta entidad considera que las criptomonedas o monedas virtuales o digitales son medios de pago que no tienen soporte físico, que se basan en un algoritmo matemático y en la tecnología *blockchain* o cadena de bloques. Estas monedas virtuales no están respaldadas por ningún banco que asegure su valor y las de tipo «no estable» tienen un precio variable que depende de la oferta y la demanda. Para el Banco de España las criptomonedas son activos especulativos de alto riesgo, que no compiten con el dinero oficial y que no se pueden considerar un depósito de valor.

Encontramos también definiciones de *bitcoin* a las que hemos de hacer mención, como la recogida en la *Sentencia del Tribunal Supremo número 326/2019, de 20 junio*. Esta resolución es de gran importancia, no sólo por aportar la primera definición de «bitcoin» a nivel jurisprudencial, sino por ser la primera sentencia dictada por el Tribunal Supremo sobre criptomonedas. En concreto, la sentencia resuelve un caso de estafa a través de un falso *exchange*. En la sentencia mencionada, el Tribunal Supremo señala que: «el bitcoin no es sino un activo patrimonial inmaterial, en forma de unidad

de cuenta definida mediante la tecnología informática y criptográfica denominada bitcoin».

Otra definición de bitcoin digna de mención es la aportada por el Banco Central Europeo en 2018, que considera que el bitcoin es una «unidad de valor digital que puede intercambiarse electrónicamente y que no existe en forma física. En lugar de una única autoridad u organización, una red de ordenadores crea y rastrea los bitcoins utilizando fórmulas matemáticas compleja» (Conferencia de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo, UNCTAD, a2022, p. 1).

El bitcoin es por tanto la primera criptomoneda digital, de carácter descentralizado, que permite transacciones financieras sin la intervención de intermediarios. En esa red la tecnología subyacente es la *blockchain* o cadena de bloques. En ella se graban y distribuyen los datos cifrados preservando el anonimato de los usuarios (Botelho Araújo, 2018, p. 275). A efectos procesales, según el *Auto de la Audiencia Nacional núm. 207/2023 de 17 abril*, a la hora de determinar el valor del bitcoin en un caso de estafa, por ejemplo, sólo se ha de tener en cuenta la cantidad desembolsada por la víctima en el momento de la adquisición.

A raíz de la creación del bitcoin surgieron otras criptomonedas no estables. Actualmente, hay más de diecinueve mil. Son similares al bitcoin en los aspectos básicos, pero, en cambio, difieren en la rapidez de las transacciones, en el grado de anonimato de los usuarios y en su valor porque –al igual que el bitcoin– dependen de la oferta y la demanda. La más importante después del bitcoin es el ether, del ecosistema Ethereum. Las criptomonedas más importantes tienen sus propios ecosistemas en los que se pueden intercambiar bienes y servicios. También hay ecosistemas en los que operan distintas criptomonedas, como los de Solana y Ethereum.

Podemos distinguir tres tipos de criptomonedas: por un lado, las criptomonedas no estables, como el bitcoin o el ether. Son las primeras que se crearon. Su precio depende exclusivamente de la oferta y la demanda. Existe un gran riesgo de especulación y de manipulación del mercado, ante la ausencia de control estatal. En las redes de criptomoneda existen las denominadas «ballenas», que son capaces de desestabilizar los mercados de criptomonedas. Las «ballenas» son carteras con gran cantidad de criptomonedas. Fueron adquiridas cuando el activo digital tenía un valor muy bajo. Por ejemplo, el bitcoin llegó a valer menos de un dólar y actualmente ronda los 117.000 dólares. Si una ballena decide abandonar un mercado puede desestabilizarlo por completo y si varias ballenas compran una determinada criptomoneda pueden hacer que su precio suba de forma exponencial en minutos.

El segundo tipo de criptomonedas son las consideradas «estables». Son aquellas que tienen el mismo valor que una moneda fiat, como el dólar americano o el euro. Se las considera más fiables y de menos riesgo. Por ejemplo, la criptomoneda Euro Coin es una moneda estable emitida por Circle basada en la red Ethereum cuyo valor tiene paridad con el euro (Antiporovich, 2020, CRIPTONOTICIAS).

Existe otra criptomoneda estable que ha tenido gran acogida en la comunidad cripto. Se llama «Tether». Muchos usuarios han encontrado en las criptomonedas estables una reserva de valor porque siempre valen lo mismo que una moneda fiat. Sin embargo, estas criptomonedas también tienen sus riesgos. De hecho, la Convención de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD) alerta en la Recomendación de políticas públicas número 100 de que han dejado de funcionar en los mercados de criptoactivos provocando gran alarma entre los usuarios (The New York Times, 2022).

La Unión Europea, en el *Reglamento (UE) 2023/1114 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 31 de mayo de 2023, relativo a los mercados de criptoactivos y por el que se modifican los Reglamentos (UE) n° 1093/2010 y (UE) n° 1095/2010 y las Directivas 2013/36/UE y (UE) 2019/1937 (MiCA)*, alerta especialmente sobre los riesgos inherentes a las criptomonedas estables. Los expertos que han elaborado la normativa creen que si se incorporan a las criptomonedas características para estabilizar su valor y aprovechar las ventajas que ofrece la red de criptomonedas, la población tenderá a invertir más en estos activos digitales inmateriales y menos en otros productos financieros.

Inicialmente, las plataformas emisoras pretendían crear criptomonedas estables de ámbito global, pero han decidido focalizar en objetivos más modestos y emitir criptomonedas estables de ámbito estatal (Convención de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo UNCTAD, a2022, p. 3). De hecho, este escenario tan temido por las instituciones de la Unión Europea se acaba de hacer realidad en Estados Unidos con la aprobación del *GENIUS Act*. Se trata de una normativa reguladora del mercado de criptomonedas estables aprobada por el presidente Donald J. Trump el pasado 18 de julio de 2025 (La Casa Blanca, Comunicación, 2025). Esta nueva norma obliga a los emisores de criptomonedas estables a mantener reservas que respalden el valor de estos activos, como dólares americanos, depósitos, letras o bonos del Tesoro a corto plazo, con obligación de publicar mensualmente el estado de las reservas (Tasca, El País, 21 de julio de 2025).

Las criptomonedas estables se crearon como alternativa a las no estables. Al tener paridad de valor con una moneda fiat despiertan menos desconfianza entre los usuarios. Se han presentado como una forma de evitar la volatilidad del mercado y de esa forma huir de entornos especulativos (COPOLAD, 2025, p. 16).

El tercer tipo de criptomoneda sería la fiat digital, como el yuan digital o el proyecto de la Unión Europea para la creación del euro digital. La Convención de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD) está especialmente preocupada por el auge de las criptomonedas en los países en vías de desarrollo. Considera las monedas virtuales como una amenaza a la estabilidad y a la seguridad monetarias y propone la implementación de monedas digitales emitidas por bancos centrales para garantizar que los sistemas de pago funcionen como un bien público. Se plantea como una forma de aprovechar la innovación tecnológica con un bajo coste y aumen-

tando la rapidez de las transacciones. También considera esta institución que es necesario el mantenimiento de la emisión y distribución de dinero en efectivo para evitar acentuar la brecha digital en los países en vías de desarrollo (Convención de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD, b2022, pp. 1-2). Estos activos digitales emitidos por bancos centrales o los criptoactivos emitidos por otras autoridades públicas quedan fuera del ámbito regulatorio del Reglamento (UE) 2023/1114 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 31 de mayo de 2023, relativo a los mercados de criptoactivos y por el que se modifican los Reglamentos (UE) n° 1093/2010 y (UE) n° 1095/2010 y las Directivas 2013/36/UE y (UE) 2019/1937 (p. 4).

El segundo concepto al que tenemos que hacer referencia es la tecnología subyacente a las criptomonedas, la *blockchain*. Como hemos mencionado, la *blockchain* o cadena de bloques es una base de datos descentralizada que permite la participación de una gran cantidad de usuarios. Las transacciones se realizan de usuario a usuario. Es capaz de almacenar información de forma fiable, inmutable y ordenada (Dolader Retamal, Bel Roig y Muñoz Tapia, 2017, p. 34). La red está formada por nodos que son creados por mineros.

Satoshi Nakamoto en su publicación de 2008 justifica la creación de esta tecnología mediante una crítica a la lentitud de las transacciones que se realizaban mediante pagos electrónicos en aquel momento y a los elevados costes que suponía la intervención de terceros. Lo que dificultaba especialmente la realización de pequeñas transacciones. Además, critica la falta de privacidad de las transacciones y la solicitud al usuario de demasiados datos. El objetivo de Nakamoto era crear una moneda virtual, basada en tecnología *blockchain*, que tuviera la misma fiabilidad que los pagos en efectivo. Por último, el avance que supone esta tecnología radica en la ausencia de un intermediario centralizado que identifique y certifique la información. Esta información es registrada y validada en múltiples nodos, lo que permite ahorrar tiempo y dinero (Alvarez-Díaz, 2019, p. 133). La regulación de la propia tecnología *blockchain* queda fuera del ámbito del Reglamento (UE) 2023/1114 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 31 de mayo de 2023, relativo a los mercados de criptoactivos y por el que se modifican los Reglamentos (UE) n° 1093/2010 y (UE) n° 1095/2010 y las Directivas 2013/36/UE y (UE) 2019/1937 (p. 2) para evitar la imposición de innecesarias y desproporcionadas cargas regulatorias sobre el uso de esta tecnología. A nivel criptográfico, la integridad y la confidencialidad de las transacciones se garantizan a través del cifrado y la autenticación de algoritmos matemáticos complejos. Esto garantiza un nivel óptimo de seguridad, señala el mencionado Reglamento (p. 1).

Además, esta tecnología garantiza la transparencia y la inmutabilidad de las transacciones, pues éstas no se pueden manipular ni alternar una vez registradas (COPO-LAD, 2025, p. 12).

Si tenemos monedas virtuales, necesitaremos un lugar en el que depositarlas; por eso el tercer concepto que es necesario conocer en el mundo de las criptomonedas es *wallet*. Es un monedero virtual al que se accede mediante una clave pública y otra

privada. Además, requiere para acceder a las monedas virtuales de la utilización de un dispositivo físico. Los bitcoins siempre están asociados a un dispositivo físico: un pen drive, un móvil, un disco duro, etc. Esto significa, por un lado, que si perdemos el soporte físico perdemos el acceso a las criptomonedas. También significa que si una persona hereda las criptomonedas de otra necesita tener el soporte físico y conocer la forma de acceso. Las criptomonedas pueden ser trasladadas a otro dispositivo. Por ejemplo, el móvil puede actuar de monedero. Y, si cambiamos de móvil, podemos trasladar nuestras criptomonedas. A un móvil se le considera “monedero caliente” porque puede ser hackeado. Hay otros dispositivos llamados “monederos fríos” que externamente parecen un *pen drive*. Esos monederos son más seguros y prácticamente indestructibles. Muchas personas guardan el monedero frío en la caja fuerte de casa.

En cuarto lugar, hemos de hacer referencia al concepto «*exchange*». Son intermediarios que custodian y gestionan las carteras de criptomonedas. También pueden actuar simplemente como oficinas virtuales de cambio de monedas. El usuario puede decidir en qué y cómo invertir o los *exchanges* pueden actuar como si fueran *brokers*. Los *exchanges* permiten al usuario convertir monedas fiat en criptomonedas directamente o bien realizando un paso intermedio convirtiendo la moneda fiat en Tether y cambiando Tether en otras criptomonedas. Tether es una criptomoneda estable que inicialmente tenía el mismo valor que el dólar americano. Actualmente, en los *exchanges*, como *Kucoin*, se puede comprar la criptomoneda Tether vinculada al dólar americano (USDT/USDC), al euro (USDT/EUR) y al real brasileño (USDT/BRL).

En la red Bitcoin existen dos posibilidades de adquisición de criptomonedas: por un lado, se puede invertir a través de un *exchange* y que éste custodie nuestro monedero virtual. Y, por otro lado, se puede invertir directamente en la red sin necesidad de intermediarios. Lógicamente, las organizaciones criminales prefieren invertir directamente en la red para evitar el control estatal y realizar sus actividades ilícitas con total anonimato e impunidad.

El objetivo principal del *Reglamento* creado por la Unión Europea para la regulación de los cryptoactivos (MiCA) es obligar a que estos entes tengan personalidad jurídica y dispongan del Libro Blanco de Criptoactivos. Es un documento en el que han de figurar todos los datos relativos a la constitución de la entidad y de las actividades que realiza, principalmente, para que los consumidores y usuarios tengan una información fiable antes de comprar cryptoactivos.

El cuarto concepto al que hemos de hacer referencia es el de «minado». La minería de criptomonedas es la acción de crear nuevos nodos en la red. Cuando un usuario de la red solicita una transacción (por ejemplo, el envío de una cantidad de dinero), los mineros compiten por encontrar el número primo de esa transacción, creado a partir de un algoritmo tipo *hash*. El primero que lo descubre, crea el nodo para que esa transacción se pueda realizar y se queda con una pequeña recompensa en «satoshis», que son los «céntimos» del bitcoin. Es como si hubiera que resolver un acertijo.

El primer minero que resuelve el acertijo crea el nodo y se queda con la recompensa. Posteriormente, en ese nodo se realiza la transacción.

Satoshi Nakamoto en su artículo de 2008 hace referencia a los incentivos que obtienen los mineros por crear la red. De esta forma, Satoshi Nakamoto garantizó de cara al futuro el mantenimiento de la red. Inicialmente fue una forma de distribuir criptomonedas porque no existe una entidad emisora de monedas virtuales, pero actualmente para muchas personas es su forma de vida. Si el valor de salida de una transacción es menor que su valor de entrada, la diferencia es una tarifa de transacción que se agrega al valor del incentivo del bloque que contiene la transacción. El minado de criptomonedas tiene dos inconvenientes: por un lado, requiere de una gran cantidad de energía y por otro lado requiere mucho tiempo de CPU. Es decir, la retribución del minero proviene de bitcoins recién creados y de cualquier otro gasto incluido en el bloque por la transacción (COPOLAD, 2025, P. 15).

Por último, hemos de hacer referencia a los «contratos inteligentes» o «*smart contracts*». Lógicamente, para que las transacciones realizadas en el mundo digital tengan valor en el mundo físico se tiene que realizar algún tipo de acto jurídico similar a los contratos del mundo analógico. Estos son los «*smart contracts*» o contratos inteligentes.

Los *smart contracts* o contratos inteligentes son programas almacenados en una cadena de bloques que se utilizan para automatizar la ejecución de un acuerdo (una compraventa, un envío de dinero, un cambio de criptomonedas, etc.). Es una forma rápida de realizar un contrato sin la intervención de intermediarios. El contrato se ejecuta cuando se cumplen unas condiciones predeterminadas y lo detecta el programa. Hay empresas que operan en *blockchain* que facilitan plantillas y otras herramientas a los entes digitales que necesitan realizar contratos (IBM, 2025).

5. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL ENTORNO CRIPTO

Los derechos humanos se han de entender desde una doble dimensión: por un lado, como valores superiores jurídicos y políticos, nacidos del iusnaturalismo racionalista de la época de la Ilustración, que fueron enunciados como «categorías que pretendían expresar las exigencias intemporales y perpetuas de la naturaleza humana» (Pérez Luño, 2024, p. 96).

En realidad, la idea surge mucho antes, de la mano de Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas en el marco de la conquista de América por parte de la Corona española; no sólo cuestionando los «justos títulos» (bulas papales) que se utilizaron para justificar la conquista y la evangelización de los indios, sino también denunciando los abusos que éstos sufrían. El conflicto tuvo tanta repercusión que obligaron a que en cada barco español fueran dos clérigos para garantizar el bienestar de los indios y el respeto a sus derechos (Alvarado Planas et al., 2021, pp. 26-31).

Por otro lado, los derechos humanos tienen otra dimensión: forman parte del Derecho positivo, siendo éste el Derecho escrito de un Estado. Para ello, se configuran en nuestro Texto constitucional como «derechos fundamentales». A este respecto, el profesor Peces-Barba realiza las siguientes puntualizaciones: en primer lugar, el término «derechos humanos» a veces presenta un significado ambiguo, más que nada por el uso inadecuado que se hace del término con fines políticos. Por este motivo, considera más apropiado el uso del término «derechos fundamentales». Además, considera que este término contiene las dos dimensiones de los derechos humanos, la iusnaturalista que hacía referencia a ellos como unos valores superiores inherentes a toda persona humana y a la dimensión positivista referida a la inclusión de los derechos humanos en nuestro Derecho escrito (Peces-Barba Martínez, 1991, pp. 19-33).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue proclamada el 10 de diciembre de 1948 en París por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este texto establece por vez primera los derechos inherentes a la persona, que han de protegerse en el mundo entero, en todos los pueblos y naciones. Esta Declaración ha dado lugar a la aprobación de más de setenta tratados internacionales de derechos humanos.

En la Constitución Española los derechos humanos se encuentran positivizados. Esto significa que forman parte de nuestro Derecho escrito y no se reducen a concepciones puramente filosóficas. Además, tienen aplicación directa y se configuran como una herramienta fundamental para el mantenimiento de la democracia. Están recogidos en el Título I de nuestra Carta magna, bajo la rúbrica «De los derechos y deberes fundamentales», del artículo 10 al 55. A este respecto, el artículo 10.2 de la Constitución Española señala que los derechos fundamentales y las libertades públicas que se recogen en el texto han de ser interpretados conforme a la Declaración Universal de Derechos Humanos y a los Tratados internacionales y acuerdos ratificados por España.

En lo que respecta al uso y apropiación de las nuevas tecnologías por parte de la ciudadanía española. El artículo 18.4 de la Constitución Española señala que «la ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos».

El desarrollo de la tecnología permite el acceso a bases de datos a millones de personas. Por este motivo y como consecuencia se ha de llevar a cabo una adaptación jurídica, política y social para que los Derechos Humanos sean protegidos y reconocidos en este ámbito, pues los derechos digitales son derechos humanos (Verdugo Guzmán, 2023, p. 36).

En el caso de las criptomonedas, como hemos visto, se han llevado a cabo las primeras estrategias regulatorias unos diez años después de la creación de la primera criptomoneda, el bitcoin, en un momento en el que resulta imposible el control total de los mercados de criptoactivos.

Las criptomonedas, por un lado, han servido de facilitador de determinados delitos, como el blanqueo de capitales procedentes del narcotráfico. Pero, por otro lado, ha supuesto una forma de supervivencia de personas en países poco desarrollados,

como el caso de las mujeres afganas o de los afganos que simpatizaban con el régimen previo a la llegada de los talibanes al poder. Para esas personas el bitcoin es la única forma de tener capacidad de ahorro (Criptopolitan, 2025).

Llevar a cabo un análisis del fenómeno de las criptomonedas desde el punto de vista de los Derechos Humanos requiere estudiar cómo se ven afectados, vulnerado o potenciados estos derechos y en qué contexto político, social y económico.

A continuación, vamos a analizar, qué derechos se vulneran y cómo en el entorno de las criptomonedas y cuales se ven reforzados. A este respecto, hay que tener en cuenta que las criptomonedas se crearon en un contexto económico distinto del actual y con unos valores concretos: proteger a la ciudadanía de las comisiones abusivas de los intermediarios.

Derecho a la propiedad

Este derecho está recogido en el artículo 17 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Por un lado, podemos decir que las criptomonedas permiten poseer activos digitales a la ciudadanía. Esto cobra especial relevancia en contextos políticos en los que existen limitaciones a la propiedad privada, como en el caso de las mujeres o de los disidentes políticos en Afganistán.

La posesión de criptomonedas puede tener grandes ventajas para los participantes en el mercado. Además, los cryptoactivos pueden ser una forma de financiación innovadora para pequeñas y medianas empresas, principalmente debido a la rapidez y el bajo coste de los pagos. Es puede suponer una ventaja competitiva en los pagos transfronterizos (MiCA, p.1).

Por otro lado, la falta de regulación de los cryptoactivos en general y de las criptomonedas en particular han provocado una situación de indefensión en los consumidores. Todo esto se ha traducido en numerosos delitos como estafas, fraudes, atracos y suplantaciones de identidad. Delitos muy difíciles de prevenir y juzgar.

Por último, como hemos visto previamente, existen varios tipos de criptomonedas que se relacionan de distinta manera con el derecho a la propiedad. Las criptomonedas no estables funcionan en un mercado altamente volátil y propenso a la especulación, en el que el valor depende de la oferta y la demanda, sin respaldo alguno de autoridad estatal. Lógicamente, en este contexto se puede ver más afectado el derecho a la propiedad, porque el riesgo de pérdida de los activos digitales es mayor. Sin embargo, en el caso de las criptomonedas estables o de la moneda fiat digital, las personas que invierten en estos cryptoactivos corren un menor riesgo de perder su inversión. En el primer caso, porque la criptomoneda tiene un valor parejo a una moneda fiat de curso legal y en el segundo caso porque detrás de la emisión de una moneda fiat digital está el respaldo de un banco central (MiCA, p. 2).

Satoshi Nakamoto, afirma que en la Red Bitcoin un cierto porcentaje de fraude es aceptable e inevitable. Considera que el sistema es seguro siempre que los nodos honestos controlen colectivamente más potencia de CPU que cualquier grupo cooperativo de nodos maliciosos (Satoshi Nakamoto, 2008, p. 1).

Derecho a la privacidad

Este derecho está recogido en el artículo 12 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Como hemos visto, las redes de criptomonedas protegen el anonimato de las transacciones. La criptomoneda monero destaca en este sentido, ofreciendo a los usuarios prácticamente un anonimato prácticamente total¹. Sin embargo, este anonimato puede ser utilizado para ocultar actividades criminales como el lavado de dinero o la financiación ilegal del terrorismo.

La criptomoneda monero se creó en 2014. Es una criptomoneda que garantiza la confidencialidad de las transacciones y el anonimato de los usuarios. Usa técnicas criptográficas muy avanzadas como firmas en anillo y direcciones ocultas. Monero oculta la identidad de remitente, del destinatario y el importe de la transacción. La red de Monero es cada vez más utilizada por los delincuentes para el blanqueo de capitales (COPOLAD, 2025, p.16).

La Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo plantea como solución la creación de una moneda fiat digital emitida por un banco central (Convención del Naciones Unidas de Comercio y Desarrollo, UNCTAD, b2022, p. 2). Sin embargo, según COPOLAD, aunque si bien es cierto que investigaciones recientes han puesto de relieve la utilización de monedas digitales para el blanqueo de capitales por parte de organizaciones criminales, se ha demostrado también que el rastreo de los monederos virtuales no es imposible (COPOLAD, 2025, p. 9).

Derecho a la inclusión financiera

Este derecho está recogido en los artículos 2 y 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El artículo 2 señala que todos los ciudadanos y las ciudadanas del mundo, independientemente de su posición económica, entre otras circunstancias, goza de los derechos y libertades proclamados en la Declaración. Por su parte, el artículo 22, señala que toda persona tiene derecho a la satisfacción de sus «derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad».

¹ Se puede acceder al ecosistema Monero en este enlace: <https://www.getmonero.org/>

Al igual que ocurre con el derecho a la propiedad mencionado anteriormente, el derecho a la inclusión financiera se ve en unos casos reforzado y en otros casos vulnerado. Por un lado, como hemos visto, las criptomonedas pueden suponer una vía de ahorro para personas excluidas en el sistema económico estatal, como en el caso de las mujeres en Afganistán. También encontramos países en vías de desarrollo, como Costa Rica, que ha encontrado en las criptomonedas y en la Web3 una forma de reforzar su propia economía. Costa Rica está fomentando el uso del *bitcoin* e invirtiendo en el ecosistema de *Ethereum* (TyN, 2025) y recientemente ha creado su propia moneda digital, emitida por su banco central, llamada *BN ETF Bitcoin* (Venegas, 2025). Por otro lado, gran parte de la población puede verse excluida de los mercados de las criptomonedas debido a la brecha digital y a analfabetismo financiero. Esto provoca una grave desigualdad tecnológica, una brecha digital, que supone una vulneración de los Derechos Humanos.

En junio de 2025 el Senado americano aprobó una Ley para regular las criptomonedas estables, conocida como *GENIUS Act*. Es el primer país del mundo que crea un marco regulador de las criptomonedas estables. En líneas generales, esta normativa establece unos requisitos muy estrictos que deben cumplir los emisores de criptomonedas estables para poder operar en Estados Unidos, prevé la creación de una autoridad federal encargada de la gestión y de auditar a las empresas que operen en el mercado, así como, de autoridades estatales dependientes de la autoridad federal. El texto remite al *United States Code* que recoge las sanciones penales en caso de incumplimiento de la normativa.

A su vez, el Gobierno de Estados Unidos ha remitido al Senado un texto normativo para prohibir la creación de una moneda digital emitida por un banco central, es decir, de un dólar digital. A este texto se le conoce como *No Central Bank Digital Currency Act* o *No CBDC Act*.

No sabemos las consecuencias que tendrá la política americana en materia de criptomonedas, pero *a priori* podemos observar que se está dejando en manos privadas la emisión de moneda digital y se está cerrando la posibilidad de que pueda funcionar como emisor de criptomoneda fiat un banco central. Es necesario recordar que La Convención de Naciones Unidas para el Comercio y Desarrollo (UNCTAD), en una de sus Recomendaciones de políticas públicas, la número 101, propone la creación de monedas fiat digitales emitidas por bancos centrales como medida para que los delincuentes no utilicen las criptomonedas como facilitadores de acciones delictivas. En esta misma línea, en la Unión Europea se está estudiando desde hace varios años la posibilidad de crear el euro digital. El proyecto lo lidera el Banco Central Europeo.

Libertad de expresión y asociación

Estos derechos están recogidos en los artículos 19 y 20 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Las denominadas *meme coins* tienen un papel importante en los que respecta los movimientos sociales. Por ejemplo, la criptomoneda *Simon Cat*

coin, de tipo *meme coin*, es una criptomoneda no estable. En su Libro blanco del *exchange* señala que parte de los beneficios obtenidos son destinados al mantenimiento de protectoras de animales y de colonias de gatos. En contextos represivos, en los que el dinero tradicional esté controlado por el poder, las criptomonedas pueden suponer una vía de financiación de causas sociales o de movimientos disidentes en regímenes totalitarios.

Sin embargo, como ya está ocurriendo, las criptomonedas están sirviendo como fuente de financiación del terrorismo yihadista y como medio para mover capitales. Se ha detectado un aumento de solicitudes de donaciones a través de redes sociales como Telegram y el uso de criptoactivos por parte de grupos terroristas para financiarse (Sánchez, 2024, CESEDEN, Ministerio de Defensa).

Derecho al desarrollo y a un orden económico justo

Este derecho está recogido en el artículo 28 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Como hemos visto, la descentralización financiera puede favorecer la inclusión económica de determinados colectivos.

Sin embargo, hay otros factores como la volatilidad de los mercados de criptomonedas, la especulación y el impacto ambiental del minado suponer una barrera para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, la Convención de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD) en su recomendación de políticas públicas *All that glitters is not gold: The high cost of leaving cryptocurrencies unregulated*, de junio de 2022, manifiesta su preocupación en relación a las criptomonedas, sobre todo, debido al aumento de estos criptoactivos durante la pandemia de la *COVID-19*. Estas monedas virtuales han cobrado especial importancia en países en vías de desarrollo convirtiéndose en una amenaza para la estabilidad económica y política. Las criptomonedas pueden servir como activos financieros. Los defensores afirman que las criptomonedas, o monedas digitales privadas, tienen el potencial de emancipar a los ciudadanos de los conglomerados bancarios y del control estatal, al tiempo que promueven la inclusión financiera.

El Reglamento europeo que regula los mercados de criptoactivos (MiCA) en su exposición de motivos señala que los “mecanismos de consenso utilizados” –el minado– han de encontrar formas de operar más respetuosas con el medio ambiente pues su actividad puede tener efectos adversos relacionado con el clima y otras formas de daño ambiental (p. 2).

Derecho a la seguridad

El artículo 3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos declara que «Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona».

El ciberespacio es un entorno de gran interés para el Derecho Penal y la Criminología: por un lado, debido a la capacidad para procesar, almacenar y circular grandes cantidades de información bajo formas digitales muy variadas. Y, por otro lado, por el elevado número de usuarios, la libertad de acceso, así como, por la facilidad de emitir y recibir información a través de las nuevas tecnologías. Todo ello ha hecho que los cibernautas sean víctimas potenciales y grandes perpetradores de delitos en un contexto en el que se multiplica la acción lesiva y se ve amplificado el daño a bienes jurídicos (Romeo Casabona, 2007, pp. 650-651).

El magistrado italiano Giovanni Falcone, asesinado por su lucha incasable contra la mafia, fue pionero en la lucha contra la criminalidad organizada, principalmente porque promovió un enfoque innovador en la investigación centrado en “seguir el dinero”. Consistía en detectar activos financieros sospechosos y relacionarlos con organizaciones criminales. Hoy en día “seguir el dinero” significa seguir las criptomonedas (COPOLAD, 2025, p. 7).

Desde hace unos años, están llegando a los juzgados y tribunales españoles delitos relacionados con las criptomonedas, los más frecuentes son: estafa², apropiación indebida³, extorsión, suplantación de identidad⁴, etc. Además, las empresas e instituciones españolas están sufriendo continuamente ciberataques de tipo *ransomware*⁵. En los que el ciberdelincuente encripta información sensible de la institución y solicita un rescate en *bitcoin*.

6. CONCLUSIONES

Como hemos visto, estamos ante un fenómeno de futuro incierto en el que la Unión Europea y Naciones Unidas abogan por las monedas fiat digitales, pero, en cambio, Estados Unidos pretende dejar la emisión de criptomoneda en manos privadas. Además, las criptomonedas se han convertido en un importante facilitador de acciones criminales por las características de las redes, que favorecen el anonimato y dificultan el seguimiento de las transacciones. En cambio, hemos visto también, que las criptomonedas están ayudando a colectivos vulnerables en regímenes autoritarios a tener capacidad de ahorro.

² Véase el caso de una vecina de Béjar que fue condenada a dos años de prisión y utilizó este *modus operandi*. Enlace: https://www.iustel.com/diario_del_derecho/noticia.asp?ref_iustel=1214308

³ Véase la Sentencia de la Audiencia Provincial de Álava (Sección 2ª) Sentencia núm. 4/2021 de 15 enero

⁴ Sentencia de la Audiencia Provincial de Segovia (Sección 1ª) Sentencia número 98/2022 de 27 octubre

⁵ Véase: <https://www.incibe.es/ciudadania/blog/sabias-que-las-criptomonedas-estan-involucradas-en-algunos-ciberdelitos>

Tras este minucioso análisis estimo que es preciso que se alfabetice a la ciudadanía en el ámbito de las criptomonedas. Porque es una realidad que está ahí. Las criptomonedas ya no son un fenómeno ajeno al sistema financiero. Ya tienen regulación en muchos países y muchas instituciones están desarrollando aplicaciones en estos entornos. Por ejemplo, Naciones Unidas acaba de sacar un *token* en la *blockchain* de Ethereum llamada «Sello Crypto ONU» (<https://crypto.unstamps.org/>).

La falta de alfabetización de la ciudadanía en esta materia puede suponer que las empresas e instituciones españolas no sean competitivas en el desarrollo de esta tecnología y que estén expuestas, a su vez, a convertirse en víctimas de delitos relacionados con las criptomonedas debido a la falta de información y de formación.

A modo de propuesta, considero que sería preciso: en primer lugar, incluir en los títulos académicos oficiales de informática el estudio de lenguajes de programación de los ecosistemas de criptomonedas, como *Solidity* (de Ethereum) y *Rust* (de Solana), aunque también se utilizan C y C++.

En segundo lugar, en las carreras de ciencias jurídicas sería preciso incluir el estudio de los *smart contracts* o contratos inteligentes, que son los contratos que se realizan en el ámbito de las criptomonedas a través de algoritmos. La Abogacía General del Estado y los colegios de registradores y notarios podrían obligar a que un profesional del Derecho colegiado interviniera en la firma de determinados contratos inteligentes. Además, sería preciso que los profesionales del Derecho y de la Criminología tuvieran amplios conocimientos de los delitos relacionados con las criptomonedas, ya no sólo de los que se puedan producir en ese ámbito, sino de los delitos que los que las criptomonedas aparecen como facilitadores. Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado también deberían formarse en esta materia para perseguir delitos relacionados con el crimen organizado, la corrupción o la evasión fiscal.

En tercer lugar, en los grados y másteres de ciencias económicas se debería incluir el estudio de las criptomonedas porque a raíz de la aprobación e implementación del *Reglamento (UE) 2023/1114 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 31 de mayo de 2023, relativo a los mercados de criptoactivos y por el que se modifican los Reglamentos (UE) n.º 1093/2010 y (UE) n.º 1095/2010 y las Directivas 2013/36/UE y (UE) 2019/1937* muchas entidades financieras van a ofrecer productos relacionados con criptoactivos y se necesita un personal altamente cualificado en esta materia.

Por último, a nivel de población general, la única forma de prevenir estafas es formar a la ciudadanía. Y eso se consigue con la inversión de fondos públicos y la organización de actividades que lleguen a la población general.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo no hubiera sido posible sin el apoyo de Antonia López Galán, ingeniera Superior en Informática y Jefa de proyectos en BBVA, que dedicó los últimos

años de su vida a la investigación de los delitos relacionados con las criptomonedas. También quiero agradecer su apoyo al Magistrado-Juez Eloy Velasco Núñez, de la Sala de Apelación de la Audiencia Nacional, siempre comprometido con la justicia y con la lucha contra el cibercrimen.

REFERENCIAS

- Antiporovich, N. (2020, 15 de agosto). Un bug permitió emitir 184 mil millones de Bitcoin, hace 10 años. CRIPTONOTICIAS. <https://www.cryptonoticias.com/comunidad/bug-emitir-184-mil-millones-bitcoin-10-anos/>
- Agencia Tributaria. (2021). *Manual práctico de Patrimonio 2021. Monedas virtuales*. <https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/ayuda/manuales-videos-folleto/manuales-practicos/patrimonio-2021/capitulo-3-determinacion-base-imponible/formacion-patrimonio-bruto/monedas-virtuales.html>
- Alastria. <https://alastria.io>
- Alvarado Planas, J., Montes Salguero, Jorge J., Oliva Manso, Gonzalo y Sánchez González, M. D. M. (2021). *Curso de cultura europea en España*. Sanz y Torres.
- Álvarez-Díaz, L. J. (2019). Criptomonedas: Evolución, crecimiento y perspectivas del Bitcoin. *Población y desarrollo*, 25(49), 130-142. P. 135. <https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2019.025.49.130-142>
- Banco de España. *¿Qué son las criptomonedas?*. <https://www.bde.es/wbe/es/areas-actuacion/politica-monetaria/preguntas-frecuentes/definicion-funciones-del-dinero/que-son-criptomonedas.html>
- Banco Central Europeo. *Euro digital* (digital euro). https://www.ecb.europa.eu/euro/digital_euro/html/index.es.html
- Botelho Araújo, J. (2018) Delitos cibernéticos en la era de las nuevas tecnologías. En Alba Robles, J. L. y Fernandes de Almeida, F. G. *Manual práctico de Criminología forense* (pp. 265-283). Tirant Lo Blanch.
- Centro Criptológico Nacional, Informe de Amenazas CCN-CERT. (2018). <https://www.ccn-cert.cni.es/es/informes.html>
- Comisión Europea. Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) de la Comisión Europea. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Constitución Española de 1978.
- Criptopolitan. (10 de julio de 2025). Las mujeres afganas llevan a Bitcoin en su lucha contra los sistemas opresivos. <https://www.cryptopolitan.com/es/afghan-women-embrace-bitcoin-to-resist/>
- COPOLAD (2025). *Investigaciones financieras y análisis para riesgos emergentes de blanqueo de capitales: uso delictivo de criptomonedas*. <https://copolad.eu/es/guia-criptomonedas/>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.
- Dolader Retamal, C., Bel Roig, J. y Muñoz Tapia, J. L. (2017). La blockchain : fundamentos, aplicaciones y relación con otras tecnologías disruptivas. *Economía industrial*, Nº 405, 33-40. <https://www.mintur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/405/DOLADER,%20BEL%20Y%20MU%C3%91OZ.pdf>

- Fiscalía General del Estado. Memoria de 2022, sección de Criminalidad informática https://www.fiscal.es/memorias/memoria2024/FISCALIA_SITE/index.html
- GENIUS Act. To provide for the regulation of payment stablecoins, and for other purposes. Be it enacted by the Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled, 14. 2025. <https://www.congress.gov/bill/119th-congress/senate-bill/394/text>
- IBM. (2025). ¿Qué son los contratos inteligentes en blockchain? <https://www.ibm.com/es-es/topics/smart-contracts>.
- Instituto Nacional de la Ciberseguridad, INCIBE. <https://www.incibe.es/ciudadania/campanas/criptomonedas/historia-criptomonedas>
- Instituto Nacional de la Ciberseguridad, INCIBE. Se puede ver en: <https://www.incibe.es/ciudadania/campanas/criptomonedas/historia-criptomonedas>
- Jamele, A. (24 de mayo de 2024). Qué es el Bitcoin Pizza Day y por qué en 2024 llega con festejos por los US\$ 70.000. FORBES ARGENTINA. <https://www.forbesargentina.com/negocios/que-bitcoin-pizza-day-2024-llega-festejos-us-70000-n53233>
- Kucoin. <https://www.kucoin.com/price/XMR>
- Ley 10/2010, de 28 de abril, de prevención del blanqueo de capitales y de la financiación del terrorismo.
- Nakamoto, S. (2008). Bitcoin: A peer-to-peer electronic cash system. bitcoin.org
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC. Informe mundial sobre las drogas n° 5. 2022. https://www.unodc.org/res/wdr2022/MS/WDR22_Booklet_5_spanish.pdf
- Peces-Barba Martínez, G. (1991). *Curso de Derechos Fundamentales (I)*. Eudema.
- Pérez Luño, A. E. (2024). Desafíos a los que se enfrenta el discurso de los derechos. *DERECHOS Y LIBERTADES: Revista De Filosofía Del Derecho Y Derechos Humanos*, (50), 95-108. <https://doi.org/10.20318/dyl.2024.8234>
- Reglamento (UE) 2023/1114 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 31 de mayo de 2023, relativo a los mercados de criptoactivos y por el que se modifican los Reglamentos (UE) n° 1093/2010 y (UE) n° 1095/2010 y las Directivas 2013/36/UE y (UE) 2019/1937.
- Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de junio de 2021, sobre la Estrategia de Ciberseguridad de la UE para la Década Digital (2021/2568(RSP)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0286_ES.html
- Romeo Casabona, C. M. (2007). De los delitos informáticos al cibercrimen. *Universitas vitae: homenaje a Ruberto Núñez Barbero*, p. 649-669.
- Sánchez, V. M. (31 octubre de 2024). La importancia de la financiación del terrorismo en relación con la actividad llevada a cabo por el yihadismo. CESEDEN. MINISTERIO DE DEFENSA. https://www.defensa.gob.es/ceseden/-/la_importancia_de_la_financiacion_del_terrorismo_en_relacion_con_la_actividad_llevada_a_cabo_por_el_yihadismo
- Tasca, E. (21 de julio de 2025). Las 'stablecoins' logran pista de despegue en EE UU: requisitos y límites para el desembarco de la gran banca. CINCO DÍAS. EL PAÍS. <https://cincodias.elpais.com/criptoactivos/2025-07-21/las-stablecoins-logran-pista-de-despegue-en-ee-uu-requisitos-y-limites-para-el-desembarco-de-la-gran-banca.html>

The White House (18 de julio de 2025). Act Sheet: President Donald J. Trump Signs GENIUS Act into Law. <https://www.whitehouse.gov/fact-sheets/2025/07/fact-sheet-president-donald-j-trump-signs-genius-act-into-law/>

TyN (11 de agosto de 2025). Costa Rica avanza en el fortalecimiento de su ecosistema Blockchain. <https://tynmagazine.com/costa-rica-avanza-en-el-fortalecimiento-de-su-ecosistema-blockchain/>

The New York Times. (12 de mayo de 2022). Cryptocurrencies melt down in a “perfect storm” of fear and panic. . <https://www.nytimes.com/2022/05/12/technology/cryptocurrencies-crash-bitcoin.html>

United Nations Conference on Trade and Development, UNCTAD. (a2022). Policy brief. N° 100. All that glitters is not gold: The high cost of leaving cryptocurrencies unregulated. <https://unctad.org/publication/all-glitters-not-gold-high-cost-leaving-cryptocurrencies-unregulated>

United Nations Conference on Trade and Development, UNCTAD. (b2022) Policy brief. n° 101. Public payment systems in the digital era: Responding to the financial stability and security-related risks of cryptocurrencies. <https://unctad.org/publication/public-payment-systems-digital-era-responding-financial-stability-and-security-related>

Venegas, E. (26 de mayo de 2025). El primer ETF de Bitcoin causa furor en Costa Rica: Más de 250 inversores en dos meses. BE(IN)CRYPTO. <https://es.beincrypto.com/primer-etf-bitcoin-causa-furor-costa-rica-250-inversores-dos-meses/>

Verdugo Guzmán, S. I. (2023). *Ciberespacio, Metaverso y nuevos delitos que gravitan sobre los derechos humanos*. Tirant Lo Blanch.

AUTOS Y SENTENCIAS

Auto de la Audiencia Nacional núm. 207/2023 de 17 abril

Sentencia del Tribunal Supremo número 326/2019, de 20 junio.

Creando Mentes Críticas en la Era de las Máquinas: Desafíos y Oportunidades de la IA en la Educación

Creating Critical Minds in the Machine Age: Challenges and Opportunities of AI in Education

Pablo Granizo Garrido
Ingeniero de Informática UAH

Abel Gómez García
Docente JCCM

Dra. Raquel Granizo Garrido
Profesora Universidad de Alcalá

RESUMEN

La inteligencia artificial ha dejado de ser una simple herramienta tecnológica para convertirse en un eje central del debate educativo. Su integración en las aulas no es solo una cuestión de adoptar nuevas aplicaciones, sino que implica una profunda reevaluación de cómo enseñamos, cómo aprendemos y cuál es el verdadero propósito de la educación en el siglo XXI. Este tema es relevante y complejo porque desafía nuestras concepciones tradicionales y nos obliga a repensar el rol de cada actor en el proceso educativo.

En los cursos 2023/24 y 2024/25 se desarrolló un estudio sobre la percepción, de los alumnos universitarios de diferente grados en distintas universidades del mundo, sobre la Inteligencia Artificial. Participaron 373 alumnos de distintos países como se detalla en el artículo. Hubo una participación presencial del 33%, a distancia el 65,1, siendo la semipresencialidad un 1,9 % de los alumnos cuestionados.

La integración de la inteligencia artificial en la educación ha abierto un abanico de posibilidades para la atención personalizada del alumnado de todas las etapas educativas. A continuación, se describen las IA y herramientas más relevantes, diferenciadas por nivel educativo, que permiten adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante.

Palabras clave: Personalización, Pedagogía. Adaptabilidad

ABSTRACT

Artificial intelligence has ceased to be a simple technological tool and has become a central axis of the educational debate. Its integration into classrooms is not just a matter of adopting new applications, but rather entails a profound reevaluation of how we teach, how we learn, and what the true purpose of education is in the 21st century. This topic is relevant and complex

because it challenges our traditional conceptions and forces us to rethink the role of each actor in the educational process.

During the 2023/24 and 2024/25 academic years, a study was conducted on the perception of Artificial Intelligence among university students from different degrees at various universities around the world. 373 students from different countries participated, as detailed in the article. The participation rate was 33% in person, 65.1% distance learning, and 1.9% of the students surveyed were in blended learning.

The integration of artificial intelligence into education has opened up a range of possibilities for personalized attention to students at all educational levels. The most relevant AI tools and services are described below, differentiated by educational level, allowing learning to be tailored to each student's individual needs.

Keywords: Personalization, Pedagogy, Adaptability

1. PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

La IA en la educación es una herramienta versátil que puede personalizar el aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria educativa, desde los primeros pasos lúdicos en la infancia hasta la compleja investigación universitaria. El éxito de su implementación radica en la capacidad de los educadores para elegir las herramientas adecuadas y utilizarlas de manera ética y pedagógica, poniendo siempre al estudiante en el centro del proceso.

La inteligencia artificial ha dejado de ser un concepto de ciencia ficción para convertirse en una herramienta real y cada vez más accesible en las aulas. Sin embargo, su relevancia no reside solo en el "qué" (los programas y las plataformas), sino en el "cómo" y el "porqué" de su implementación. Aborda preguntas fundamentales sobre el futuro de la enseñanza, el papel del docente y la preparación de los estudiantes para el mundo del mañana.

Uno de los mayores desafíos en la educación ha sido siempre la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de los estudiantes. La IA ofrece una solución sin precedentes a través de los sistemas de aprendizaje adaptativo. Estos sistemas, basados en algoritmos, pueden analizar el desempeño de cada estudiante en tiempo real. Si un alumno tiene dificultades con un concepto específico en matemáticas, la IA puede ofrecerle ejercicios de refuerzo adicionales o diferentes explicaciones, mientras que a un estudiante avanzado le puede presentar desafíos más complejos. Este enfoque permite que cada alumno avance a su propio ritmo, maximizando su potencial y evitando la frustración de quedarse atrás o el aburrimiento de ir demasiado lento.

Para los docentes, la IA puede ser un aliado poderoso para liberar tiempo que de otro modo se dedicaría a tareas administrativas o repetitivas. Por ejemplo, la IA puede automatizar la calificación de pruebas de opción múltiple, los ejercicios de gramática o incluso de algunos ensayos estructurados. Esto le permite al profesor centrarse en lo que realmente importa: la interacción humana. Con más tiempo disponible, los

educadores pueden dedicarse a planificar clases más creativas, a brindar apoyo individualizado a los alumnos que lo necesitan y a fomentar el desarrollo de habilidades blandas, como el pensamiento crítico y la colaboración. La empatía, el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas son habilidades intrínsecamente humanas que la IA no puede enseñar. El docente puede dedicar más tiempo a fomentar estas competencias a través de proyectos, debates y actividades colaborativas.

2. EL PAPEL DEL DOCENTE: DE TRANSMISOR A GUÍA

La llegada de la IA ha transformado el rol del educador. Ya no se trata solo de transmitir información, ya que la IA puede proporcionar datos y hechos de manera más rápida y eficiente. En cambio, el docente del futuro se convierte en un facilitador, mentor y diseñador de experiencias de aprendizaje. Su trabajo ahora es enseñar a los estudiantes a usar la IA de manera ética y crítica, a verificar la información, a formular preguntas pertinentes y a resolver problemas complejos que requieren de un juicio humano. La IA es una herramienta; el docente es el estratega que la integra para crear un entorno de aprendizaje más rico y significativo.

A pesar de sus beneficios, la IA en la educación no está exenta de desafíos. Es fundamental abordar cuestiones como:

La brecha digital: No todos los estudiantes tienen acceso a las mismas tecnologías, lo que podría acentuar las desigualdades existentes.

La privacidad de los datos: Los sistemas de IA recopilan una gran cantidad de datos sobre los estudiantes. Es crucial establecer políticas claras y éticas para proteger esta información.

El riesgo de deshumanización: Depender demasiado de la IA podría reducir la interacción social y el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales.

La integración de la IA en la educación es, sin duda, uno de los temas más relevantes y complejos de nuestro tiempo. Nos obliga a repensar no solo las herramientas que usamos, sino también los objetivos y la esencia misma de lo que significa educar. Como educadores, es nuestra responsabilidad guiar esta integración de manera consciente, ética y centrada en el estudiante. La IA no es una solución mágica, sino una poderosa herramienta que, bien utilizada, puede transformar el aprendizaje en una experiencia más inclusiva, relevante y significativa para todos. La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha abierto un abanico de posibilidades para la atención personalizada del alumnado en todas las etapas, desde la educación infantil hasta la universidad. A continuación, se describen las IA y herramientas más relevantes, diferenciadas por nivel educativo, que permiten adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante.

Educación Infantil y Primaria

En estas etapas, el enfoque de la IA es lúdico y adaptativo. Se busca fomentar las habilidades básicas y la motivación a través del juego y la interacción:

Sistemas de Aprendizaje Adaptativo (SAA): Son plataformas que analizan el progreso del niño en tiempo real y ajustan la dificultad y el tipo de ejercicios. Un ejemplo conocido es DreamBox Learning, que se centra en las matemáticas. La plataforma detecta cuándo un niño tiene dificultades con un concepto y le presenta diferentes explicaciones y problemas para reforzarlo, o avanza si el niño lo domina.

Aplicaciones de Gamificación: La IA se integra en juegos educativos para personalizar la experiencia. Por ejemplo, apps de aprendizaje de idiomas utilizan IA para reconocer la pronunciación de los niños y ofrecerles retroalimentación instantánea, adaptando los juegos a su nivel de fluidez.

Asistentes Virtuales y Chatbots: Aunque su uso es más limitado en las primeras etapas, pueden ser utilizados para crear “tutores” con los que los niños pueden interactuar para aprender conceptos básicos o practicar vocabulario.

Educación Secundaria y Bachillerato

En estas etapas, el enfoque de la IA se vuelve más académico y se centra en la resolución de problemas complejos, la tutoría personalizada y la preparación para la educación superior.

Tutores Virtuales Inteligentes: Estas herramientas van más allá de los chatbots. Ofrecen explicaciones detalladas, guían a los estudiantes a través de la resolución de problemas paso a paso y responden a preguntas complejas sobre materias como matemáticas o física.

Plataformas de Retroalimentación Automatizada: La IA puede analizar trabajos escritos (ensayos, informes) para proporcionar retroalimentación sobre gramática, sintaxis, estilo y estructura. Grammarly es un ejemplo ampliamente conocido que puede ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura de manera personalizada.

Sistemas de Recomendación de Contenidos: Basados en el historial de aprendizaje del estudiante y sus intereses, la IA puede sugerir artículos, videos o cursos relevantes que se ajusten a su nivel y objetivos. Esto fomenta el aprendizaje autónomo y la exploración de nuevos temas.

Educación Universitaria

En la universidad, la IA se utiliza para gestionar el aprendizaje a gran escala, facilitar la investigación y preparar a los estudiantes para sus carreras profesionales.

Sistemas de Gestión de Cursos (LMS) con IA: Plataformas como Moodle o Canva están empezando a integrar IA para analizar el progreso de los estudiantes en un curso y enviar alertas personalizadas a los profesores si un estudiante está en riesgo de reprobación. También pueden recomendar materiales de estudio adicionales.

Asistentes de Investigación y Escritura: Herramientas como Research Rabbit o Mendeley utilizan IA para ayudar a los estudiantes a encontrar artículos académicos, organizar sus bibliografías y generar citas automáticamente, facilitando la redacción de trabajos de investigación.

Análisis Predictivo del Rendimiento: En un nivel institucional, la IA puede analizar grandes conjuntos de datos (calificaciones, asistencia, participación) para predecir qué estudiantes necesitan apoyo adicional. Esto permite a las universidades intervenir de manera proactiva con tutorías o consejería.

Chatbots para la Asesoría Académica: Los chatbots pueden responder a preguntas frecuentes sobre horarios, requisitos de cursos, procesos de inscripción y otras cuestiones administrativas, liberando al personal universitario para que se centre en la asesoría individualizada.

Herramientas de IA Generales para Todas las Etapas

Existen herramientas de IA que, aunque no están diseñadas para una etapa educativa específica, se pueden adaptar para la atención personalizada del alumnado en cualquier nivel.

Modelos de Lenguaje (LLMs): Herramientas como ChatGPT, Google Bard (ahora Gemini) o Bing AI pueden ser utilizadas por estudiantes de todas las edades, con la debida supervisión. Un estudiante puede pedirle a la IA que le explique un concepto de una forma más sencilla, que le genere ejemplos o que le ayude a practicar un idioma.

Herramientas de Transcripción: Servicios como Otter.ai utilizan IA para transcribir clases o conferencias, lo que beneficia a estudiantes con dificultades de audición o a aquellos que prefieren repasar el material en formato de texto.

Generadores de Contenido: Herramientas que crean presentaciones (Sway), mapas mentales (MindMeister) o imágenes pueden ayudar a los estudiantes a expresarse de forma creativa y a organizar sus ideas de manera más eficiente, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje.

3. EVALUACIÓN METODOLÓGICA

El estudio realizado en los cursos 2023/24 y 2024/25 centrado en la percepción que tienen los alumnos de distintos Grados universitarios sobre la Inteligencia Artificial. Para su participación en el mismo se realizó durante sesiones de clase, a través

de Formularios de Google. Han participado 373 alumnos de distintos países, a través de un estudio internacional participando distintas universidades como se detallarán a continuación.

El género de los alumnos universitarios es mayoritariamente femenino, siendo este un 66,8 %, siendo 249 las alumnas que han participado en el estudio. Un 33,2 % de los participantes han sido alumnos, representado 124 sobre el total de 373 participantes en el mismo.

TABLA 1. Población femenina y masculina

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	249	66,8	66,8	66,8
Masculino	124	33,2	33,2	100,0
Total	373	100,0	100,0	

Elaboración propia de Raquel Granizo Garrido

En el siguiente cuadro se desglosa la residencia de los distintos participantes en el estudio realizado en desarrollado entre los cursos 2023/24 y 2024/25, reflejando datos sobre la percepción que tienen los alumnos de distintos Grados universitarios sobre la Inteligencia Artificial:

TABLA 2. Participación demográfica en el estudio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Argentina	1	,3	,3	,3
Australia	1	,3	,3	,5
Chile	3	,8	,8	1,3
Chile	54	14,5	14,5	31,3
Colombia	66	17,7	17,7	33,5
Costa Rica	4	1,1	1,1	34,6
Ecuador	45	12,1	12,1	46,6
El Salvador	2	,5	,5	47,2
España	63	16,9	16,9	64,1
Estados Unidos	15	4,0	4,0	68,1
Guatemala	3	,8	,8	68,9
Honduras	8	2,1	2,1	71,0
México	12	3,2	3,2	74,3
Nicaragua	3	,8	,8	75,1

Panamá	1	,3	,3	75,3
Paraguay	2	,5	,5	75,9
Perú	17	4,6	4,6	80,4
Puerto Rico	3	,8	,8	81,2
República Dominicana	67	18,0	18,0	99,2
Uruguay	2	,5	,5	99,7
Venezuela	1	,3	,3	100,0
Total	373	100,0	100,0	

Elaboración propia.

En el estudio había participación presencial en un 33 % y a distancia en un 65,1, ocupando la semipresencialidad un 1,9 % de los alumnos cuestionados. Los alumnos universitarios pertenecían a distintos grados a nivel internacional.

TABLA 3. Modalidad de la enseñanza universitaria

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A distancia	243	65,1	65,1	65,1
Presencial	123	33,0	33,0	98,1
Semipresencial	7	1,9	1,9	100,0

Elaboración propia.

En referencia al uso, han utilizado la inteligencia artificial, el 90,6 % si la ha usado.

TABLA 4. Uso de la IA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	35	9,4	9,4	9,4
Sí	338	90,6	90,6	100,0
Total	373	100,0	100,0	

Elaboración propia.

Un 80,4 % definen conocer el potencial de la inteligencia artificial para transformar las actividades que habitualmente llevan a cabo

TABLA 5. Frecuencia de uso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	73	19,6	19,6	19,6
Sí	300	80,4	80,4	100,0
Total	373	100,0	100,0	

Elaboración propia.

En relación a los fines con la que se utiliza la inteligencia artificial

TABLA 6. Estudios universitarios de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Académicos	126	33,8	33,8	33,8
Académicos, Comerciales	10	2,7	2,7	36,5
Académicos, Comerciales, Otros fines	1	,3	,3	36,7
Académicos, Comerciales, Personales	38	10,2	10,2	46,9
Académicos, Comerciales, Personales, Otros fines	7	1,9	1,9	48,8
Académicos, No la uso	2	,5	,5	49,3
Académicos, Otros fines	2	,5	,5	49,9
Académicos, Personales	108	29,0	29,0	78,8
Académicos, Personales, Otros fines	18	4,8	4,8	83,6
Comerciales	3	,8	,8	84,5
Comerciales, Otros fines	3	,8	,8	85,3
Comerciales, Personales	2	,5	,5	85,8
Comerciales, Personales, Otros fines	1	,3	,3	86,1
No la uso	26	7,0	7,0	93,0
Otros fines	4	1,1	1,1	94,1
Personales	20	5,4	5,4	99,5
Personales, Otros fines	2	,5	,5	100,0
Total	373	100,0	100,0	

Elaboración propia.

La frecuencia con la que utilizan la inteligencia artificial para realizar actividades académicas viene descrito en la tabla, observándose que un alto porcentaje de alumnos usan la IA diariamente: 79 %, seguido del 88% que lo utilizan mensualmente. Sólo un 43% no lo usa nunca.

TABLA 7. Frecuencia de uso de la IA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diariamente	79	21,2	21,2	21,2
Mensualmente	66	17,7	17,7	38,9
Nunca	43	11,5	11,5	50,4
Quincenalmente	41	11,0	11,0	61,4
Semanalmente	144	38,6	38,6	100,0
Total	373	100,0	100,0	

Elaboración propia.

La Inteligencia Artificial despierta curiosidad como dato reseñable por parte de la mayoría de los alumnos encuestados.

TABLA 8. Uso de las y emoción que despierta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ChatGPT me asusta un poco, al igual que otras IAs, pero hay algunas como Canva que me parecen muy útiles y beneficiosas.	1	,3	,3	,3
Me aterroriza	2	,5	,5	,8
Me despierta curiosidad	170	45,6	45,6	46,4
Me despierta curiosidad, Me aterroriza	1	,3	,3	46,6
Me despierta curiosidad, Me entusiasma	17	4,6	4,6	51,2
Me despierta curiosidad, Me entusiasma, Me preocupa	3	,8	,8	52,0
Me despierta curiosidad, Me preocupa	14	3,8	3,8	55,8

Me despierta curiosidad, Me preocupa, Me aterroriza	1	,3	,3	56,0
Me emociona	25	6,7	6,7	62,7
Me emociona, Me aterroriza	1	,3	,3	63,0
Me emociona, Me aterroriza, Sentimientos encontrados	1	,3	,3	63,3
Me emociona, Me despierta curiosidad	12	3,2	3,2	66,5
Me emociona, Me despierta curiosidad, Me entusiasmo	34	9,1	9,1	75,6
Me emociona, Me despierta curiosidad, Me entusiasmo, Me apoya, me es significativa	1	,3	,3	75,9
Me emociona, Me despierta curiosidad, Me entusiasmo, Me preocupa	6	1,6	1,6	77,5
Me emociona, Me despierta curiosidad, Me entusiasmo, Me preocupa, Me aterroriza	2	,5	,5	78,0
Me emociona, Me despierta curiosidad, Me entusiasmo, Me preocupa, Me preocupa no saber formular pront	1	,3	,3	78,3
Me emociona, Me despierta curiosidad, Me preocupa	3	,8	,8	79,1
Me emociona, Me entusiasmo	10	2,7	2,7	81,8
Me emociona, Me entusiasmo, Me preocupa	2	,5	,5	82,3
Me emociona, Me preocupa	1	,3	,3	82,6
Me entusiasmo	26	7,0	7,0	89,5
Me entusiasmo, Me aterroriza	1	,3	,3	89,8

Me entusiasma, Me da pautas que con mi experiencia utilizo para orientar, asesorar	1	,3	,3	90,1
Me entusiasma, Me parece útil, por ahora solo para la búsqueda de referencias bibliográficas pertinentes y actualizada.	1	,3	,3	90,3
Me entusiasma, Me preocupa	1	,3	,3	90,6
Me intriga	1	,3	,3	90,9
Me permite enfocarme en la investigación y obtener una perspectiva mas clara del tema lo que se transforma en un aprendizaje mas efectivo y eficiente	1	,3	,3	91,2
Me preocupa	28	7,5	7,5	98,7
Me preocupa, me alivia	1	,3	,3	98,9
Me preocupa, me despierta curiosidad y me emociona a la vez.	1	,3	,3	99,2
Nada	1	,3	,3	99,5
Neutral. Creo que podría facilitarnos mucho la vida, pero necesita más para funcionar como quieren que funcione.	1	,3	,3	99,7
No la utilizo	1	,3	,3	100,0
Total	373	100,0	100,0	

Elaboración propia.

PROSPECTIVA Y PERSPECTIVA de “Mentes Críticas en la Era de las Máquinas”

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación internacional, no es una opción, es una realidad que está redefiniendo los paradigmas de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el desarrollo del pensamiento crítico se vuelve más crucial que nunca.

La integración de la Inteligencia Artificial en la educación no es una opción, es una realidad que está redefiniendo los paradigmas de enseñanza y aprendizaje. En este

contexto, el desarrollo del pensamiento crítico se vuelve más crucial que nunca. A continuación, se presenta una perspectiva sobre los desafíos y las oportunidades que la IA nos presenta en la formación de mentes críticas.

La irrupción de la IA en la educación plantea varios desafíos significativos que debemos abordar proactivamente:

Riesgo de Dependencia y Pasividad: La IA tiene la capacidad de ofrecer respuestas inmediatas y precisas. Esto puede fomentar una **dependencia** excesiva, donde los estudiantes dejan de esforzarse por analizar, investigar y resolver problemas por sí mismos. Si no se maneja adecuadamente, podría generar una generación de estudiantes **pasivos** que confían ciegamente en las máquinas sin cuestionar la información.

Desarrollo de Habilidades de Análisis Crítico: La IA puede generar textos, datos e incluso soluciones a problemas complejos de manera muy convincente. El desafío es que los estudiantes no solo deben aprender a utilizar estas herramientas, sino también a **evaluar y verificar críticamente** la información que estas proporcionan. La línea entre la información precisa y la desinformación generada por IA se vuelve cada vez más borrosa.

Privacidad y Ética: El uso de la IA en la educación plantea serias preocupaciones sobre la **privacidad** de los datos de los estudiantes y el **uso ético** de estas tecnologías. Es fundamental educar a los estudiantes sobre los riesgos y las implicaciones éticas de su interacción con la IA, fomentando una conciencia digital responsable.

Brecha de Habilidades: A medida que la IA se vuelve más integral, surge una brecha entre quienes tienen las habilidades para interactuar con estas tecnologías de manera crítica y quienes no. Es vital garantizar que la educación en IA sea **equitativa y accesible** para todos, evitando la creación de nuevas desigualdades.

CONCLUSIÓN

La perspectiva de “Mentes Críticas en la Era de las Máquinas” es optimista, pero requiere una aproximación estratégica. No se trata de reemplazar a los educadores, sino de empoderarlos con herramientas que les permitan cultivar el pensamiento crítico de manera más efectiva. Los educadores deben pasar de ser meros transmisores de conocimiento a ser facilitadores del aprendizaje, guiando a los estudiantes a través de las complejidades de la IA.

Como dato a reseñar, un 90,6 % de los alumnos universitarios cuestionados, en distintas universidades del mundo, de forma presencial, a distancia o semipresencial, usan la Inteligencia Artificial. Es fundamental promover un enfoque educativo que combine la alfabetización digital con una sólida base humanista. Solo así podremos formar a individuos que no solo utilicen la tecnología, sino que la entiendan, la cuestionen y la dirijan hacia un futuro más ético y humano. La meta no es que la IA piense por nosotros, sino que nos ayude a pensar mejor, más profundo y más críticamente.

A pesar de los desafíos, la IA ofrece un potencial inmenso para fortalecer el pensamiento crítico en el ámbito educativo:

Personalización del Aprendizaje: La IA puede adaptar el contenido y el ritmo de aprendizaje a las necesidades de cada estudiante, liberando a los educadores para que se enfoquen en habilidades de orden superior, como el **razonamiento y la resolución de problemas**. Un tutor de IA puede proporcionar ejercicios que fomenten la curiosidad, el análisis y la crítica, en lugar de la simple memorización.

Acceso a la Información y a Nuevas Perspectivas: La IA puede ayudar a los estudiantes a procesar grandes volúmenes de información, identificar patrones y generar preguntas que antes eran difíciles de formular. Esto permite que los estudiantes exploren temas complejos desde múltiples ángulos, fomentando un **pensamiento más holístico y profundo**.

Simulación y Escenarios de Aprendizaje: Las herramientas de IA pueden crear **simulaciones interactivas** y entornos de realidad virtual que permiten a los estudiantes practicar la toma de decisiones críticas en contextos realistas y seguros. Por ejemplo, pueden enfrentarse a un dilema ético en un escenario de negocios simulado o analizar datos para resolver un problema ambiental.

Retroalimentación Instantánea y Constructiva: La IA puede proporcionar **retroalimentación inmediata** sobre la calidad de un argumento, la coherencia de un ensayo o la lógica de una solución. Esto ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de pensamiento y a mejorar de forma continua, sin tener que esperar a la corrección del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

- Gallego Gil, D. (2020). El impacto de la IA en la didáctica. *Revista de Educación a Distancia*, 25(2), 115-130.
- Gallego Gil, D. (2018). *Innovación tecnológica en la educación*. Editorial Síntesis.
- Granizo-Garrido, R. (2024). Educar y Practicar la Ética Digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 79-86. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.435> R.
- Granizo-Garrido, R. (2024). Futuros Educadores en una Sociedad Tecnológica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 123-134.
- Medina Rivilla, A (Coord) (2019) Formación en competencias a lo largo de la vida y diversidad educativa. *Actas del XXIV Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: Formación en Competencias a lo Largo de la Vida y Diversidad Educativa*. Madrid: UNED.
- Medina Rivilla, A., & Domínguez Garrido, M. C. (2010). *Didáctica: Currículum, tecnología y evaluación*. Pearson Educación.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos*. Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: MECD.
- Polo, I. (2016). Tiempos de resultados de aprendizaje. *Avances en supervisión educativa*, 26, 1-31. En: <https://goo.gl/vDQcWf>

El margen de apreciación Nacional frente al cambio de postura política en partidos con personería jurídica derivada del régimen de oposición en Colombia¹

The National Margin of Appreciation in the Face of Changes in Political Positions in Parties with Legal Entity Derived from the Opposition Regime in Colombia

Dr. Edgar Fabián Garzón Buenaventura²

Dr. Brayan Yesid Herrera Rey³

Dra. Myriam Sepúlveda López⁴

¹ Artículo de reflexión del proyecto de investigación denominado “Impacto de las estrategias pedagógicas implementadas en la facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca durante el confinamiento por COVID- 19 en materia de competencias comunicativas” perteneciente al grupo de investigación pedagogía y derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

² Abogado y filósofo de la Universidad Libre de Colombia. Magíster en Derecho Procesal Constitucional de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Doctor en Derecho de la Universidad Libre de Colombia. Doctor © en Filosofía por la Universidad de Salamanca. Posdoctor en Derecho Universidad de Burgos en derecho Miembro de la Asociación Colombiana de Derecho Procesal Constitucional y del Instituto Colombiano de Derecho Procesal correo: efgarzon@universidadmayor.edu.co

³ Abogado de la Universidad Libre de Colombia. Especialista en Derecho Comercial de la Universidad Nacional de Colombia y en Derecho Electoral de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Derecho Privado y de los Negocios. Candidato a doctor en Administración, Hacienda y Justicia en el Estado Social por la Universidad de Salamanca.

⁴ Abogada de la Universidad de la Gran Colombia, trabajadora social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Especialista en derecho de Familia, Especialista en Derecho administrativo y contractual, Doctora en Filosofía Jurídica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Posdoctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino Bogotá. Docente Universitaria, directora de la Maestría en Derecho Penal y Coordinadora Académica de la Facultad de Derecho sede Fusagasugá de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Investigadora activa y directora del semillero pedagogía y Derecho correo: Myriam.sepulveda@universidadmayor.edu.co

RESUMEN

Este artículo analiza el alcance del margen de apreciación nacional del Estado colombiano para regular el cambio de postura política de los partidos que han obtenido personería jurídica bajo el régimen especial de oposición, a partir de la Sentencia SU-316 de 2021 de la Corte Constitucional. Aunque la jurisprudencia establece la declaración de oposición como requisito inicial para el reconocimiento de la personería, el presente trabajo sostiene que la modificación posterior de dicha postura no puede derivar en la pérdida automática de la personería jurídica. Esto se fundamenta en una interpretación armónica de los derechos políticos, el principio de pluralismo democrático y el bloque de constitucionalidad, en consonancia con los estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. A través de un análisis dogmático y jurisprudencial, con el marco teórico del test de proporcionalidad de Robert Alexy, se demuestra que la restricción de derechos políticos solo sería legítima en escenarios excepcionales: cuando un partido atenta gravemente contra el orden democrático, cuando exista una amenaza real y grave a derechos fundamentales de terceros o a la seguridad nacional, o cuando la organización partidaria se use sistemáticamente para fines ilícitos de alto impacto. Fuera de estos supuestos, la medida resultaría desproporcionada y contraria al principio de necesidad y a la proporcionalidad en sentido estricto. Así, el verdadero desafío reside en diseñar mecanismos normativos, dentro del margen de apreciación nacional, que permitan reglamentar de manera transparente y proporcional el cambio de postura política sin vulnerar la autonomía partidaria ni los derechos de participación política de la ciudadanía.

ABSTRACT

This article analyzes the scope of Colombia's national margin of appreciation in regulating the change of political stance of parties that have obtained legal status under the special opposition regime, based on Constitutional Court Ruling SU-316 of 2021. Although jurisprudence establishes the declaration of opposition as an initial requirement for the recognition of legal status, this paper argues that a subsequent modification of such stance cannot result in the automatic loss of legal status. This position is based on a harmonious interpretation of political rights, the principle of democratic pluralism, and the constitutional block, in line with the standards of the Inter-American Human Rights System. Through a dogmatic and jurisprudential analysis, using Robert Alexy's proportionality test as a theoretical framework, it is demonstrated that the restriction of political rights would only be legitimate in exceptional scenarios: when a party gravely threatens the democratic order, when there is a real and serious threat to the fundamental rights of third parties or to national security, or when the party organization is systematically used for high-impact illicit purposes. Outside of these circumstances, such a measure would be disproportionate and contrary to the principles of necessity and strict proportionality. Thus, the real challenge lies in designing normative mechanisms, within the national margin of appreciation, that allow the transparent and proportionate regulation of changes in political stance without undermining party autonomy or citizens' political participation rights.

Palabras clave: *Personería jurídica, oposición, margen de apreciación nacional, derechos políticos, pluralismo democrático, Sistema Interamericano de Derechos Humanos.*

Keywords: *Legal status, opposition, national margin of appreciation, political rights, democratic pluralism, Inter-American Human Rights System.*

1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la personería jurídica a los movimientos políticos surgidos de grupos significativos de ciudadanos ha sido objeto de un desarrollo jurisprudencial en Colombia, particularmente a partir de la Sentencia SU-316 de 2021 de la Corte Constitucional. En dicha providencia, el alto tribunal reconoció el derecho del movimiento Colombia Humana a constituirse como partido político con personería jurídica, luego de que su fórmula presidencial obtuviera la segunda votación más alta en las elecciones de 2018 y cumpliera con el umbral del 3 % de los votos válidos. No obstante, la Corte estableció como condición para dicho reconocimiento que, además del cumplimiento del umbral, al menos uno de los integrantes de la fórmula presidencial aceptara su curul y el movimiento se declarara formalmente en oposición, conforme a lo dispuesto por el artículo 112 de la Constitución y la Ley 1909 de 2018.

A partir de este precedente, surge una tensión normativa y jurisprudencial en torno a la estabilidad de la personería jurídica así reconocida. El problema jurídico conviene en el siguiente interrogante para efectos metodológicos de la presente investigación **¿En qué medida el Estado colombiano goza de un margen de apreciación para permitir o restringir que un partido político, beneficiario del régimen especial de oposición, modifique su postura política?**

Desde una interpretación sistemática y conforme al bloque de constitucionalidad, resulta claro que la personería jurídica reconocida a los movimientos políticos constituye una manifestación del derecho fundamental a la participación política y del principio de pluralismo democrático, protegido tanto en la Constitución Política como en instrumentos internacionales como la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Bajo esta tesitura, la simple variación de la postura política, es decir, de oposición a independiente o de gobierno, no puede dar lugar a la pérdida automática de la personería jurídica, pues ello supondría una restricción que afecta el núcleo esencial de los derechos políticos y desconoce la representación significativa que dichas colectividades representan, especialmente en el contexto de las elecciones a presidencia.

De esta manera, el verdadero problema radica en determinar cómo el Estado colombiano, en ejercicio de su margen de apreciación nacional, puede regular el cambio de postura política de estos partidos para preservar la coherencia del sistema político, garantizar la confianza legítima del electorado y sobre todo, salvaguardar la legalidad. Este análisis resulta esencial para evitar interpretaciones extensivas de figuras como el decaimiento del acto administrativo que confirió la personería jurídica y, al mismo tiempo, permitir que el ordenamiento jurídico mantenga un equilibrio adecuado entre la autonomía de las colectividades políticas y los fines superiores del régimen democrático.

Del corolario, el presente artículo de investigación examinará los fundamentos constitucionales y legales del régimen de oposición en Colombia, el desarrollo jurisprudencial sobre el reconocimiento de personerías jurídicas y los límites y posibilida-

des derivados del margen de apreciación nacional, en diálogo con el Sistema Interamericano de Derechos Humanos en concordancia con el test de proporcionalidad de Robert Alexy.

2. MARCO NORMATIVO Y JURISPRUDENCIAL SOBRE LA PERSONERÍA JURÍDICA DE PARTIDOS POLÍTICOS

La personería jurídica de los partidos y movimientos políticos es un elemento esencial del derecho fundamental de participación política que está consagrado en la Constitución Política de Colombia. El artículo 40 constitucional reconoce a todos los ciudadanos el derecho a “constituir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna”⁵, lo cual implica la posibilidad de crear organizaciones políticas y obtener su reconocimiento legal.

El artículo 107 de la Constitución consagra la libertad de afiliación política y el derecho de las organizaciones a “poner en práctica el principio democrático” en su funcionamiento, lo que garantiza condiciones para la oposición política. Por su parte, el artículo 112 establece derechos específicos para los partidos declarados en oposición, lo que incluye la asignación de curules en el Congreso al candidato presidencial y vicepresidencial que ocupen el segundo lugar en votos, como mecanismo para asegurar su presencia institucional. Estas normas constitucionales evidencian la importancia al pluralismo político y a la representación de las minorías, con el fin de asegurarles que “las personas que votaron por la opción derrotada también se encuentren representadas”.⁶

En desarrollo de estos mandatos, se ha fijado requisitos para el reconocimiento y conservación de la personería jurídica de los partidos, así las cosas, la Ley 130 de 1994 dispone que las organizaciones políticas constituidas con todos los requisitos legales tendrían personería jurídica.⁷ La mentada normativa señala varios criterios para obtenerla, lo que incluye la presentación de firmas de respaldo, que deben ser 50.000 firmas, o votos equivalentes, o la obtención de la representación en el Congreso.

Sin embargo, el Acto Legislativo 01 de 2003 reformó el artículo 108 de la Constitución para introducir un umbral electoral, teniéndose el artículo 108 constitucional que exige que un partido o movimiento obtenga al menos el 3% de los votos válidos en el territorio nacional en las elecciones de Cámara o Senado para poder obtener personería jurídica, y ese mismo porcentaje mínimo para conservarla en elecciones subsiguientes.⁸

⁵ Constitución Política de Colombia, 1991, art. 40, núm. 3.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta, sentencia del 23 de julio de 2020, consejera ponente: Rocío Araújo Oñate, Rad. 11001-03-28-000-2019-00040-00.

⁸ *Ibidem*.

En consecuencia, desde la reforma de 2003 el régimen general es que la personería jurídica es extingible si no se dan o renuevan ciertos índices mínimos de apoyo popular, lo que induce a los partidos a mantener un caudal electoral significativo so pena de perder su reconocimiento legal. De esta manera, se busca evitar el excesivo número de partidos políticos y fortalecer aquellos con verdadero respaldo ciudadano.

Empero, la Constitución y la ley han previsto situaciones especiales en las cuales un movimiento político puede obtener personería jurídica por vías distintas a la participación en elecciones legislativas⁹. En particular, el Acto Legislativo 02 de 2015, añadió un inciso al artículo 112 de la Constitución para otorgar al segundo candidato más votado a la Presidencia de la República el derecho personal a una curul en el Senado, y a su fórmula vicepresidencial una curul en la Cámara de Representantes, durante el período constitucional siguiente. Este mecanismo, desarrollado por la Ley 1909 de 2018, el estatuto de la Oposición¹⁰, busca garantizar espacios de oposición en el Congreso para la fuerza política que quedó en segundo lugar en las elecciones presidenciales.

La Corte Constitucional, en sentencia C-018 de 2018, al realizar el control previo de la Ley 1909 de 2018, señaló que dichas curules para los segundos en votación representan una materialización del principio democrático, en cuanto permiten que las propuestas del candidato derrotado tengan voz en el Legislativo¹¹. Sin embargo, surgió el debate sobre si este reconocimiento implicaba automáticamente la personería jurídica del movimiento político del segundo lugar. Así las cosas, la Ley 1909 no consagró expresamente tal otorgamiento automático de personería al movimiento del candidato perdedor, y solo se limitó a afirmar que dichos candidatos podrán ejercer oposición y a definir algunas prerrogativas para los partidos opositores con personería. De hecho, el Alto tribunal constitucional declaró inexecutable una expresión que pretendía excluir a los grupos significativos de ciudadanos de los derechos de oposición, con el fin de no discriminar a quienes no tuvieran personería jurídica.

Ante el vacío normativo, el asunto se dio en el caso del Movimiento Colombia Humana, liderado por Gustavo Petro, quien obtuvo la segunda votación en las elecciones presidenciales de 2018, en donde participó mediante un Grupo Significativo de Ciudadanos (GSC). El representante Gustavo Petro, aceptó la curul en el Senado que le correspondía como segundo lugar y formalmente se declaró en oposición al gobierno entrante, lo que cumplía con lo previsto en el Estatuto de la Oposición. Seguidamente, Colombia Humana solicitó al CNE el reconocimiento de personería

⁹ Marina del Pilar Olmeda García, "Una reflexión sobre los instrumentos de participación ciudadana en México," *Revista Misión Jurídica* 15, no. 22 (enero-junio 2022): 137-154, <https://doi.org/10.25058/1794600X.2048>.

¹⁰ Ley 1909 de 2018 (julio 9), por medio de la cual se adoptan el Estatuto de la Oposición Política y algunos derechos a las organizaciones políticas independientes, arts. 24 y 25.

¹¹ Corte Constitucional, Sentencia C-018 de 2018, 4 de abril de 2018, M.P. Alejandro Linares Cantillo, Expediente RPZ-004.

jurídica, y aportó el acta de fundación del movimiento, sus estatutos, plataforma ideológica y la lista de afiliados, así como el manifiesto de oposición política al Gobierno Nacional suscrito por sus directivos.

La solicitud argumentó que el movimiento había obtenido un porcentaje de votos muy superior al 3% en la elección presidencial, dado que obtuvo alrededor de 8 millones de votos, equivalentes a cerca del 42%, lo que superaba claramente el umbral significativo considerado por el constituyente derivado. Aunado a lo anterior, señaló que negar la personería impediría al movimiento ejercer plenamente el derecho de oposición política, en la medida en que muchas de las garantías de la Ley de oposición, en cuanto a financiación, acceso a medios, entre otros, solo aplicaban a partidos con personería jurídica.

Bajo este contexto, el Consejo Nacional Electoral (CNE) negó en principio la personería a Colombia Humana, con una interpretación estricta de la norma vigente, luego de que consideró que la Constitución¹², solo contempla el reconocimiento por votos en elecciones al Congreso, y que la Ley 1909 de 2018 no modificó formalmente esos requisitos. Según corporación en comento, las curules otorgadas al segundo en la presidencial no conllevaban por sí mismas a la creación de un partido político, luego que quien ocupe la segunda votación en las presidenciales no necesariamente será de oposición, pues la ley, a juicio de la corporación electoral, señala que podrá declararse opositor y, por tanto, no podía asumirse automáticamente que hubiese derecho a personería. Además, argumentó que Colombia Humana no participó en los comicios legislativos de 2018, porque su actividad se centró en la elección presidencial, y que permitir su reconocimiento sin haber competido en Congreso sería crear una excepción no prevista en la ley.

La controversia fue resuelta por la Corte Constitucional en la sentencia SU-316 de 2021, que unificó jurisprudencia sobre el tema, en donde amparó el derecho fundamental a la oposición política de Colombia Humana y del ex candidato presidencial Gustavo Petro, y ordenó al CNE reconocer la personería jurídica del movimiento.¹³ En la argumentación, el alto tribunal constitucional realizó una interpretación sistemática y conforme al principio democrático de las normas involucradas. Así pues, concluyó que el artículo 108 de la Constitución establece una regla general, que es el umbral del 3% en elecciones de Congreso pero que, tras la reforma de 2015 y la expedición del Estatuto de la Oposición, existe una situación excepcional que debe ser atendida, y es que cuando un movimiento ciudadano obtiene una votación significativa en la elección presidencial, al menos el 3% de los votos válidos, y accede por derecho propio a curules en el Congreso como segundo en la contienda presidencial, debe permitirse su constitución como partido político con personería jurídica.

¹² Constitución Política de Colombia, 1991, art. 108.

¹³ Véase Corte Constitucional, Sentencia SU-316 de 2021, 16 de septiembre de 2021, M.P. Alejandro Linares Cantillo, Expediente T-7.347.389.

La Corte además sostuvo que las elecciones presidenciales, en virtud del acto legislativo 02 de 2015, inciden indirectamente sobre la conformación del Congreso, por lo cual ignorar esos resultados para efectos del reconocimiento legal sería contrariar el espíritu de la reforma. En concreto, la SU-316 de de 2021 estableció que para reconocer personería a un movimiento surgido de un GSC en segunda votación presidencial se deben verificar tres condiciones: (i) que haya superado el umbral del 3% en la elección presidencial, (ii) que al menos uno de los dos candidatos, presidente o vicepresidente, haya aceptado la curul en Senado o Cámara, y (iii) que el movimiento se haya declarado en oposición al Gobierno de turno. Colombia Humana cumplía a cabalidad con esos requisitos, de modo que negarle la personería implicaba violar su derecho a constituirse en partido y ejercer la oposición, derechos derivados de los artículos 40, 107 y 112 de la Constitución. Por lo tanto, la Corte Constitucional dejó sin efecto la resolución del CNE que negó la personería y ordenó expedir una nueva reconociéndola.

Ahora bien, la propia sentencia SU-316 de 2021 reconoció la tensión entre el diseño del sistema de partidos basado en umbrales y la necesidad de garantizar la representación de fuerzas significativas surgidas por fuera de los canales ordinarios. Precisamente, en un salvamento parcial de voto, se señaló que el derecho a la oposición puede ejercerse aun sin personería jurídica, pero que las garantías especiales del artículo 112, sí requieren ser partido con personería porque buscan fortalecer el sistema de partido como vehículo de las alternativas políticas. De esta manera, se explica la importancia que reviste el reconocimiento legal de estos movimientos, dado que solo así pueden inscribir candidatos en elecciones subsecuentes, acceder a financiación estatal y otros derechos que permitan su proyección como opción política real.

Del corolario, tras la sentencia SU-316 de 2021, quedó claro que un partido derivado de la segunda votación presidencial no depende de haber pasado el umbral en elecciones legislativas para existir, siempre y cuando cumpla las condiciones de oposición señaladas, por lo que Colombia Humana obtuvo su personería jurídica en 2021, integrándose formalmente al sistema de partidos colombiano.

3. LOS DERECHOS POLÍTICOS EN CLAVE DEL BLOQUE DE CONSTITUCIONALIDAD COLOMBIANO

Los derechos políticos están consagrados en la Constitución colombiana y extensión dentro del bloque de constitucionalidad¹⁴ conformado por los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por Colombia. En el orden interno, el ar-

¹⁴ Alfredo Delgadillo López, "Hacia un bloque de constitucionalidad de mayor amplitud. Una perspectiva desde el derecho mexicano," *Revista Misión Jurídica* 14, no. 21 (julio-diciembre 2021): 111–131, <https://doi.org/10.25058/1794600X.1952>.

título 40 de la Constitución reconoce que “todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”, y para hacer efectivo ese derecho le permite, entre otras facultades, elegir y ser elegido y constituir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna, con el ánimo de formar parte de ellos libremente y difundir sus ideas y programas.¹⁵

La norma constitucional, por tanto, eleva a derecho fundamental la libertad de asociación política y el derecho de sufragio activo y pasivo, en donde no debe haber restricciones injustificadas para que los ciudadanos se organicen políticamente y aspiren al poder en el Estado Social de Derecho. Así pues, la existencia de múltiples partidos y la posibilidad de alternancia en el poder son componentes esenciales de la democracia colombiana luego de carta constitucional de 1991, donde se consagra en el artículo 112, el derecho de los partidos declarados en oposición al gobierno a ejercer libremente la función crítica y acceder a garantías especiales, tales como el derecho de réplica y la financiación adicional.

De esta manera, surge entonces el principio del pluralismo político, que refiere a la convivencia y competencia de diversas corrientes ideológicas, como máxima inherente al modelo constitucional colombiano¹⁶, que no solo desprende de su legislación interna, sino que se acopla directamente del artículo 23 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH), integrado al bloque de constitucionalidad por mandato del artículo 93 de la Constitución Política.

Así las cosas, el artículo 23 de la CADH establece que todos los ciudadanos deben gozar de los siguientes derechos y oportunidades en condiciones de igualdad: (a) participar en la dirección de los asuntos públicos directamente o por representantes libremente elegidos; (b) votar y ser elegidos en elecciones periódicas auténticas, realizadas por sufragio universal y voto secreto, al garantizar la libre expresión de la voluntad de los electores; y (c) tener acceso, en condiciones generales de igualdad, a las funciones públicas.¹⁷

A su vez, la CADH dispone que “la ley puede reglamentar el ejercicio de estos derechos y oportunidades, exclusivamente por razones de edad, nacionalidad, residencia, idioma, instrucción, capacidad civil o mental, o sentencia, por juez competente, en proceso penal”¹⁸. La precitada cláusula tiene especial importancia al señalar taxativamente las únicas causales legítimas por las cuales un Estado puede restringir

¹⁵ Constitución Política de Colombia, 1991, art. 40.

¹⁶ Marcela Gutiérrez Q., “Pluralismo jurídico y cultural en Colombia,” *Revista de Derecho del Estado*, no. 26 (2011): 85–105, consultado el 27 de junio de 2025, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-98932011000100004&lng=en&nrm=iso.

¹⁷ Martín Noé Matías López, *Derechos políticos del ciudadano y su protección* (Ciudad de México: Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias, s.f.), 7, <http://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6214/2.pdf#:~:text=Establece%20que%20todos%20los%20ciudadanos,elecciones%20peri%C3%B3dicas%2C%20aut%C3%A9nticas%2C%20realizadas%20por.>

¹⁸ *Ibidem*, p. 6.

el ejercicio de los derechos políticos. Fuera de las causales expuestas, que básicamente se refieren a requisitos razonables de elegibilidad o a la pérdida de derechos por sanción penal, cualquier limitación adicional sería incompatible con la Convención Americana. En otras palabras, la CADH prohíbe suspender o privar a un ciudadano de su derecho a ser elegido salvo que medie una condena penal imponiendo tal pena accesoria.¹⁹

Este estándar interamericano ha sido reiterado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en el caso *López Mendoza vs. Venezuela*²⁰, donde se consideró violatorio de la Convención que, a un líder opositor, quien es Leopoldo López, al que se le impidiera postularse a cargos de elección popular por una sanción administrativa de inhabilidad dictada por una Contraloría, sin condena judicial previa. La Corte IDH sostuvo que dicha restricción era contraria al artículo 23, pues “las restricciones a derechos políticos sólo pueden establecerse mediante sentencia judicial, con las debidas garantías del debido proceso”²¹, y ordenó al Estado venezolano dejar sin efecto la inhabilidad de corte administrativo.

En similares condiciones con el caso *Gustavo Petro vs. Colombia*²², la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) otorgó medidas cautelares en favor del entonces alcalde de Bogotá, quien fue destituido e inhabilitado por la Procuraduría General de la Nación mediante un acto administrativo, sin que mediara sentencia judicial firme. La CIDH consideró que la decisión vulneraba los derechos políticos de Petro consagrados en el artículo 23 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en tanto se le impedía participar en procesos electorales y ejercer cargos públicos, afectando gravemente la voluntad popular expresada a través del voto. Posteriormente, la Corte Constitucional de Colombia reconoció el carácter vinculante de las decisiones de la CIDH y ordenó garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos políticos.

Estos precedentes reflejan por bloque de constitucionalidad en Colombia, que no es admisible que autoridades administrativas, priven a una persona o grupo de sus derechos de participación política sin un fundamento en las causales estrictas que auto-

¹⁹ José Reynel Cristancho Díaz, “La limitación de derechos políticos vía administrativa en Colombia y la renuencia del Estado a adecuar su legislación interna,” *Revista Derecho (Valdivia)* 35, no. 2 (2022): 183–202, consultado el 5 de mayo de 2025, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09502022000200183&lng=es&nrm=iso. <https://doi.org/10.4067/S0718-09502022000200183>.

²⁰ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso López Mendoza vs. Venezuela*, Sentencia de 1 de septiembre de 2011 (Fondo, Reparaciones y Costas).

²¹ Allan R. Brewer-Carías, “El ilegítimo ‘control de constitucionalidad’ de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos por parte la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela: el caso Leopoldo López vs. Venezuela, septiembre 2011,” *Estudios Constitucionales* 10, n.º 2 (2012): 575-608, consultado el 30 de enero de 2025, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52002012000200015&lng=es&nrm=iso.

²² Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Petro Urrego vs. Colombia*, Sentencia de 8 de julio de 2020 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

riza el derecho internacional. En consonancia con lo anterior, la Corte Constitucional colombiana ha reconocido explícitamente el fundamento y la aplicación inmediata de los derechos políticos consagrados en el sistema interamericano, el ejemplo claro ha sido en sentencia unificadora SU-316 de 2021, en donde se ha reiterado que los derechos a participar en la formación del poder político, es decir votar, ser elegido, crear partidos, ejercer oposición, tienen naturaleza de derechos fundamentales en nuestro ordenamiento.

Con todo, la Corte Constitucional ha citado la CADH en reiteradas ocasiones y la Declaración Americana de Derechos Humanos para reforzar la interpretación de la Constitución Política colombiana, al señalar que “no hay derechos políticos sin democracia y no hay democracia sin derechos políticos”²³. Conforme a esta tesis, las normas internas, deben interpretarse siempre de manera en que mejor favorezca el principio democrático y la efectividad de los derechos políticos.

Lo anterior implica, que, en caso de duda en la aplicación de reglas sobre personería de partidos, debe preferirse la solución que garantice la participación antes que la que la restrinja indebidamente. Así, el alcance de las disposiciones debe apreciarse de conformidad con el principio *pro homine*, es decir, con el ánimo de buscar maximizar la representación democrática y el pluralismo dentro del marco constitucional²⁴. De ahí que, el pluralismo no es sólo un valor fundante, sino un criterio hermenéutico obligado, en donde la interpretación de cualquier limitación a la actividad de los partidos debe tomar en cuenta que la pauta que ha de primar será siempre la que realice más cabalmente el principio democrático²⁵, al extenderse a nuevos ámbitos o al exigir un mínimo de condiciones democráticas.

Precisamente, esta directriz cobra fuerza en los escenarios de potencial conflicto entre la estabilidad normativa y la realidad política cambiante. Ejemplo, es sobre la decisión de Colombia Humana en donde se sopesó el propósito constitucional de fortalecer el sistema de partidos, *contrario sensu* al derecho fundamental a la oposición, donde la Corte Constitucional optó por materializar este último, al interpretar el ordenamiento jurídico interno en aras de permitir que un movimiento de oposición presidencial se institucionalizara como partido.

Todo el desarrollo jurisprudencial adoptado por la Corte Constitucional, lo ha realizado en clave con el bloque de constitucionalidad, puesto que se invocará el artículo 23 de la CADH y la obligación estatal de dar garantías a la participación política plu-

²³ Véase Corte Constitucional, Sentencia SU-316 de 2021, 16 de septiembre de 2021, M.P. Alejandro Linares Cantillo, Expediente T-7.347.389.

²⁴ Ximena Medellín Urquiaga, “Principio pro persona: Una revisión crítica desde el derecho internacional de los derechos humanos,” *Estudios Constitucionales* 17, n.º 1 (julio de 2019): 397–440, consultado el 28 de diciembre de 20254 http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52002019000100397&lng=es&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002019000100397>.

²⁵ Corte Constitucional, Sentencia SU-316 de 2021, 16 de septiembre de 2021, M.P. Alejandro Linares Cantillo, Expediente T-7.347.389.

ralista. De hecho, la Corte Constitucional notó que no reconocer la personería a Colombia Humana, desconocería el proceso de legitimación política dado por millones de votos, en contravención de la Convención Americana.

Ha sido este diálogo jurisprudencial entre lo nacional y lo interamericano, el que ha ilustrado cómo el bloque de constitucionalidad opera para reforzar la protección de los derechos políticos en Colombia. Por su parte en el sistema interamericano, la Corte IDH ha desarrollado criterios importantes que complementan nuestra comprensión de pluralismo y participación. Verbigracia de lo expuesto es el caso *Yatama vs. Nicaragua*²⁶, donde se examinó la situación de un partido o movimiento indígena de la costa Atlántica nicaragüense, al que se le impidió participar en elecciones municipales debido a requisitos legales formales, como exigencia de estar inscrito como partido con cierta antelación y en alianza con partido nacional, lo que finalmente tuvo un efecto excluyente y discriminatorio.²⁷

La Corte IDH concluyó que Nicaragua violó los derechos políticos de los miembros de YATAMA, en particular de la disposición 23 CADH y su derecho a garantías judiciales, porque las normas electorales aplicadas restringían indebidamente el derecho a participar e “impedían que las comunidades indígenas fueran tratadas con igualdad en el espacio político”²⁸.

En este sentido, el aspecto central del fallo fue señalar que los Estados tienen la obligación positiva de generar condiciones y mecanismos óptimos para el ejercicio efectivo de los derechos políticos en condiciones de igualdad, lo cual puede implicar adaptar las reglas a las circunstancias de grupos históricamente marginados. La Corte IDH entonces afirma, que no basta con que existan normas que formalmente reconozcan derechos políticos, sino que es necesario que tales normas sean adecuadas y no impongan obstáculos irrazonables a ciertos sectores sociales para ejercer dichos derechos.

Asimismo, señaló que la participación política a través de organizaciones distintas a los partidos tradicionales, como por ejemplo, asociaciones locales o movimientos de base, son fundamentales, en especial para grupos de ciudadanos que de otra forma podrían quedar excluidos del sistema, luego entonces no se debe condicionar el derecho de los ciudadanos a postularse como candidatos, al requisito de hacerlo a través de un partido político, dado que se reconoce que así los sistemas electorales pueden admitir vías de participación más allá de las estructuras partidistas clásicas, tales como

²⁶ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Yatama Vs. Nicaragua*, Sentencia de 23 de junio de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

²⁷ Martín Noé Matías López, *Derechos políticos del ciudadano y su protección* (Ciudad de México: Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias, s.f.), 8, <http://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6214/2.pdf#:~:text=Establece%20que%20todos%20los%20ciudadanos,elecciones%20peri%C3%B3dicas%2C%20aut%C3%A9nticas%2C%20realizadas%20por.>

²⁸ *Ibidem*, p. 8.

las candidaturas independientes, las listas de grupos significativos, entre otras formas de participación dentro de los sistemas nacionales.

Por lo tanto, la Corte IDH fija como principio vector de interpretación que las regulaciones electorales internas deben ser razonables, proporcionales y no arbitrarias, y que además los Estados cuentan con margen para diseñar su sistema siempre y cuando no anulen injustificadamente la diversidad política.

Bajo la luz de estos estándares, la cancelación automática de la personería jurídica de un partido por motivos diferentes a los expuestos por las directrices internas y convencionales resultaría en contravención con la normativa ya señalada. Ni la Constitución, ni la ley, ni los tratados contemplan como causal legítima de limitación política el cambio de declaración política o la variación de alineación frente al gobierno. Tales decisiones forman parte de la autonomía política de los partidos y de la dinámica normal en una democracia pluralista.

Así las cosas, un partido puede legítimamente pasar de la oposición a la coalición de gobierno, o viceversa según la evolución de las circunstancias, sin que ello suponga fraude al elector. Por ende, el hecho de que se pretenda sancionar con la pérdida de personería ese tipo de virajes programáticos sería equivalente a penalizar la libertad ideológica y de asociación. Aunado a lo anterior, huelga señalar que la prohibición de discriminación²⁹ también juega en este campo un rol sumamente importante luego de que si se aplica una medida punitiva solo porque un partido minoritario decida apoyar al gobierno, mientras que a partidos tradicionales no se les cuestiona igual al formar coaliciones, podría considerarse un trato discriminatorio. En este sentido, la Corte IDH ha declarado que la prohibición de discriminación es de *ius cogens* y que no es admisible margen de discrecionalidad alguno en casos de tratos diferenciados por razones sospechosas³⁰.

En otras palabras, cualquier norma o actuación estatal que suponga restringir derechos políticos a una colectividad por su postura ideológica o su cambio de posición con respecto al gobierno tendría que superar un escrutinio estricto de razonabilidad y necesidad, so pena de vulnerar el núcleo de los derechos de participación en contra de los vectores de interpretación constitucionales y convencionales. Como principio general, entonces, el bloque de constitucionalidad colombiano garantiza el derecho de los ciudadanos a fundar partidos y a que estos participen del juego democrático libremente, sin más limitaciones que las expresamente permitidas, tales como edad,

²⁹ Convención Americana sobre Derechos Humanos, art. 1.1.

³⁰ Véase Óscar Parra Vera, Alexandra Sandoval Mantilla y Patricia Tarre Moser, *Orientación sexual, margen de apreciación, derechos de las niñas y los niños, no discriminación, derecho a la educación y cuestiones procesales ante la Corte Interamericana: Debates en torno al Caso Niña "X" y sus padres Vs. La República de Muykyta* (Santiago de Chile: CEJA, 2012), disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32530.pdf#:~:text=de%202010%2C%20párr,has%20no%20objective%20and%20reasonable.>

nacionalidad, inhabilidades derivadas de sentencias penales, entre otros dependiendo del cargo a postularse.

Ergo, la cancelación de la personería jurídica de un partido impide colectivamente a sus miembros presentar candidatos en nombre propio, lo que accede así a cargos de elección, e implica restringir los derechos de ser elegidos de todos los miembros. A la luz del artículo 23 de la CADH, tal restricción solo sería válida si encuadrara en una de las causales permitidas, y que, para el caso en cuestión, no es cambiar de postura política.

Por ende, desde la perspectiva de los derechos políticos y el pluralismo, la respuesta preliminar es que la variación de la línea política de un partido no puede ser motivo para retirarle su personería jurídica de manera automática. De considerarse lo contrario se estaría vulnerando el derecho de asociación política (art. 40.3 CP) y el derecho a la participación igualitaria (art. 23 CADH),, teniéndose que atentaría contra el pluralismo al castigar el realineamiento político que es inherente a la dinámica democrática.

Ahora bien, la presente conclusión, conviene explorar el concepto de margen de apreciación nacional y cómo se articula con las obligaciones en comento, pues dicha figura jurídica aborda el espacio de discrecionalidad que tiene el Estado en la aplicación de normas de derechos humanos en contextos específicos, por ello el presente artículo de investigación se permitirá estudiar, cómo Colombia puede regular los asuntos electorales, como las condiciones para la personería, dentro de su margen legítimo sin apartarse de los estándares internacionales.

4. MARGEN DE APRECIACIÓN NACIONAL EN COLOMBIA

Es necesario advertir que la doctrina del margen de apreciación nacional es un criterio interpretativo originado en el sistema europeo de derechos humanos, según el cual los tribunales internacionales reconocen a las autoridades nacionales un cierto ámbito de discrecionalidad para cumplir con las obligaciones derivadas de los tratados, y en especial cuando deben ponderar valores culturales, morales o circunstancias especiales de cada ordenamiento jurídico interno. Véase la siguiente definición:

“libertad para actuar, maniobrar y respirar en un espacio de libertad de actuación, o la latitud o diferencia o de error que los órganos de Estrasburgo autorizan a los poderes nacionales, legislativos, ejecutivos y administrativos, antes de declarar que una derogación del convenio, o una restricción o una limitación de uno de los derechos garantizados por el convenio, constituye una violación de una de las garantías convencionales sustantivas”³¹

Lo precitado implica que el margen de apreciación permite a los Estados determinar, de acuerdo con sus particularidades históricas, culturales y sociales, el alcance y

³¹ Howard Charles Yourow, *The Margin of Appreciation Doctrine in the Dynamics of European Human Rights Jurisprudence* (The Hague: Kluwer Law International, 1996), 13.

la forma de aplicar ciertas restricciones o limitaciones a los derechos fundamentales, siempre y cuando se respeten los principios esenciales del sistema transnacional. Así, el margen de apreciación se erige como un mecanismo de equilibrio entre la soberanía estatal y la protección internacional de los derechos humanos, lo que otorga un espacio de discrecionalidad que, sin embargo, está sujeto a un control posterior de proporcionalidad y necesidad, para el caso del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.³²

Empero, en Europa ese margen está sujeto a supervisión, de modo que la deferencia no implica inmunidad, todo lo contrario, el Tribunal examina si la medida nacional persigue un fin legítimo y es proporcional y necesaria. Así las cosas, la idea central es compatibilizar la soberanía estatal con la unidad de estándares en derechos humanos, donde los Estados pueden cierto juego en la forma de implementación, pero no pueden desconocer el núcleo de los derechos.

En el sistema interamericano de derechos humanos, la recepción de la doctrina del margen de apreciación ha sido más restringida. La Corte IDH no ha adoptado abiertamente esa doctrina en la mayoría de sus sentencias, en parte porque la filosofía interamericana tiende a considerar que los derechos establecidos en la CADH tienen un contenido mínimo uniforme que todos los Estados Parte deben respetar por igual, independientemente de las particularidades locales. Autores han señalado la “nula recepción” explícita de la doctrina del margen de apreciación en la jurisprudencia interamericana, lo cual se explica por el temor a que sirva de excusa para relativizar el cumplimiento de obligaciones internacionales de derechos humanos.³³

Ahora bien, la Corte IDH sí ha reconocido, de forma implícita o en contextos específicos, que los Estados cuentan con facultades de regulación interna mientras no violen la Convención. Por ejemplo, en la Opinión Consultiva OC-6/86³⁴, sobre la constitucionalidad de la pena de muerte, la Corte mencionó que los Estados tienen cierto espacio para regular procedimientos penales conforme a sus realidades, siempre dentro de los límites convencionales.

³² Véase Óscar Parra Vera, Alexandra Sandoval Mantilla y Patricia Tarre Moser, *Orientación sexual, margen de apreciación, derechos de las niñas y los niños, no discriminación, derecho a la educación y cuestiones procesales ante la Corte Interamericana: Debates en torno al Caso Niña “X” y sus padres Vs. La República de Muykyta* (Santiago de Chile: CEJA, 2012), 61, disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32530.pdf#:~:text=de%202010%2C%20párr,has%20no%20objective%20and%20reasonable>.

³³ Claudio Nash Rojas, “La doctrina del margen de apreciación y su nula recepción en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos,” *Anuario Colombiano de Derecho Internacional* 11 (2018): 71–100, <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/acdi/a.6539>.

³⁴ Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-6/86 del 9 de mayo de 1986, *La expresión “leyes” en el artículo 30 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos*, solicitada por el Gobierno de la República Oriental del Uruguay, https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/serie_06_esp.pdf.

En el ámbito de derechos políticos, el caso *Castañeda Gutman vs. México*³⁵ la Corte IDH discutió si México violaba el art. 23 de la CADH al no permitir candidaturas independientes, al exigir que todos los candidatos a presidente fueran postulados por partidos. La Corte IDH, contrariamente a lo esperado por algunos sectores, decidió que dicha restricción no violaba *per se* la Convención, y su argumento se basó en que formaba parte del diseño institucional legítimo del sistema electoral mexicano y que el demandante no había probado que fuera imposible ejercer sus derechos políticos integrándose a un partido existente.³⁶

En otras palabras, la Corte IDH ya reconoció un margen al Estado para optar por un modelo de democracia representativa basada en partidos, siempre y cuando ello no aniquilara totalmente los derechos de participación, por ello observó que la Convención no obligaba a admitir candidaturas independientes, aunque tampoco las prohíbe archivos.juridicas.unam.mx

De esta manera, se infiere que sí existe un margen de apreciación en el sistema interamericano, pero con características particulares, el cual resulta más limitado y excepcional que en el europeo, y sobre todo suele venir acompañado de una intensa justificación. La Corte IDH ha sido enfática en que ciertas materias no admiten discrecionalidad por parte de los Estados. Así, ha declarado inadmisibles cualquier margen en casos de violaciones de *ius cogens*, verbigracia tortura, ejecuciones extrajudiciales, o de discriminación histórica. El ejemplo es el *Caso Atala Riffo vs. Chile*³⁷, sobre custodia de hijos negada a una madre por su orientación sexual, donde Chile alegó, entre otras cosas, que debía respetarse cierto margen a sus tribunales locales en materia de derecho de familia. La Corte IDH rechazó ese planteamiento al afirmar que tratándose de una diferenciación por orientación sexual no cabía justificar la decisión bajo margen de apreciación alguno, pues implicaba discriminación contraria a la Convención.

Del mismo modo, en *Artavia Murillo vs. Costa Rica*³⁸, caso de fecundación *in vitro*, Costa Rica alegó consideraciones morales y el principio de subsidiariedad para defender su prohibición absoluta de la fecundación. La Corte IDH determinó que la prohibición vulneraba derechos convencionales, tales como el derecho a la intimidad, y la libertad reproductiva, por lo que ni el margen de apreciación ni argumentaciones

³⁵ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Castañeda Gutman vs. Estados Unidos Mexicanos*, Sentencia de 6 de agosto de 2008 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

³⁶ Martín Noé Matías López, *Derechos políticos del ciudadano y su protección* (Ciudad de México: Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias, s.f.), 8, <http://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6214/2.pdf#:~:text=Establece%20que%20todos%20los%20ciudadanos,elecciones%20peri%C3%B3dicas%2C%20aut%C3%A9nticas%2C%20realizadas%20por.>

³⁷ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile*, Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas).

³⁸ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Artavia Murillo y otros ("Fecundación in vitro") vs. Costa Rica*, Sentencia de 28 de noviembre de 2012 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

de tipo moral o religiosos podían prevalecer sobre el cumplimiento de la Convención cuando se ponía en riesgo el ejercicio de derechos fundamentales, en particular, de las mujeres afectadas en el caso.

Por lo tanto, la posición interamericana afirma que los Estados tienen la obligación de garantizar los derechos de la CADH y que cuentan con cierta autonomía en cómo implementarlos o reglamentarlos, pero esa autonomía nunca puede vaciar el contenido esencial de los derechos ni contradecir los fines de la Convención.³⁹

La propia Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha señalado que el margen interno debe ir acompañado de una supervisión internacional, obsérvese:

*“Aunque en general recae en los propios Estados y sus poderes públicos en particular el “margen de apreciación” para determinar la necesidad de declarar el estado de emergencia, por tener un conocimiento directo e inmediato de las circunstancias de hecho por las que atraviesa el país, ese margen de apreciación no es ilimitado. La Comisión tiene la función de evaluar si las circunstancias que condujeron al Gobierno peruano a declarar una emergencia en abril de 1992 encuadran dentro del significado convencional de los términos “guerra, peligro público” u “otra emergencia que amenace la independencia o seguridad del Estado parte”. La Comisión debe evaluar, por ejemplo, si Perú ha excedido la “medida estrictamente limitada a la exigencia de la situación”. En consecuencia, el margen de apreciación a nivel interno está acompañado por una supervisión interamericana. La Comisión debe valorar apropiadamente aspectos relevantes, tales como naturaleza de los derechos afectados por la suspensión, la circunstancias que motivaron el estado de emergencia y su duración.”*⁴⁰

Por su parte, en el derecho colombiano, la noción de margen de apreciación ha empezado a asomar en el discurso constitucional, en parte por la influencia del bloque de constitucionalidad. La Corte Constitucional, en sentencias de control abstracto donde se analizan tratados internacionales o la relación entre derecho interno e internacional, ha hecho referencias a la posibilidad de que existan espacios de discreción nacional en la aplicación de la Convención Americana.

Así las cosas, la Sentencia C-101 de 2018⁴¹, que estudió la exequibilidad de las normas que establecían inhabilidades por sanciones fiscales, en materia de hecho relacionada con derechos políticos, a raíz del caso Leopoldo López, la Corte dedicó amplios considerandos a examinar la doctrina del margen de apreciación en la jurisprudencia europea y su eventual reflejo en la interamericana. Así las cosas, el alto tribunal constitucional colombiano ha reconocido que “la doctrina del margen de apreciación no es ajena a los sistemas regionales de protección de derechos humanos” y que órganos jurisdiccionales la han aplicado con sus propias particularidades.

³⁹ Corte Constitucional, *Sentencia C-101 de 2018*, Bogotá D. C., 24 de octubre de 2018, M. P. Gloria Stella Ortiz Delgado, Exp. D-12036.

⁴⁰ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe n.º 48/00, Caso 11.166, Walter Humberto Vásquez Vejarano vs. Perú*, 13 de abril de 2000.

⁴¹ Corte Constitucional, *Sentencia C-101 de 2018*, Bogotá D. C., 24 de octubre de 2018, M. P. Gloria Stella Ortiz Delgado, Exp. D-12036.

La misma corporación constitucional colombiana ha citado casos de la Corte IDH donde explícita o implícitamente se aludió a esa deferencia, como *Herrera Ulloa vs. Costa Rica*⁴², en materia de derecho a recurrir, u opiniones consultivas recientes. Por lo anterior, la Corte Constitucional describió el margen de apreciación como una herramienta para garantizar la convivencia entre los ordenamientos jurídicos nacionales y el sistema internacional bajo el marco del bloque de constitucionalidad.⁴³ En otras palabras, la figura del margen de apreciación nacional sirve para evitar

choques frontales, lo que permite cierta flexibilidad en la forma en que las sentencias de la Corte IDH se implementan o en que las normas nacionales se armonizan con los estándares interamericanos, sin desconocer estos últimos. Huelga señalar que en la sentencia C-101/18, la Corte declaró parcialmente inexecutable las normas que imponían inhabilidades por vía administrativa, precisamente por considerar que violaban el artículo 23 de la CADH al no ceñirse a las causales permitidas, que para el caso se concretó en la ausencia de condena penal.

Bajo este tenor, se demuestra que, aunque la Corte explore conceptualmente el margen de apreciación, a la hora de la decisión concreta tiende a hacer primar el estándar internacional protector de derechos. De hecho, la Corte Constitucional, señaló que los Estados tienen un amplio margen para reglamentar modalidades del derecho al sufragio activo y pasivo, pero no pueden establecer restricciones o requisitos que infrinjan la esencia misma del derecho.⁴⁴

Así pues, cualquier discreción legislativa se detiene ante el núcleo duro de los derechos fundamentales. Por lo tanto, para efectos del análisis del presente trabajo se tiene que Colombia, como Estado parte de la CADH, dispone de un margen de apreciación en materia electoral y de partidos en cuanto a la forma específica de regular ciertos aspectos, por ejemplo, fijar un umbral para personería, decidir si permite coaliciones, entre diversos aspectos propios de su legislación nacional, pero ese margen se encuentra limitado por las garantías fundamentales que no pueden ser menoscabadas.

En particular, el derecho a la participación política plural y la no discriminación por razones políticas son parámetros que constriñen la acción estatal, dado que cualquier regulación o decisión que afecte gravemente el ejercicio de los derechos políticos, como sería suprimir la personería de un partido entero, debe pasar un test estricto de convencionalidad. Y es que, en este caso, la Corte IDH ha advertido que, aun cuando las instituciones nacionales puedan estar en mejor posición para ciertas decisiones, “ese margen de apreciación... debe ser siempre concebido tendiente al refuerzo del sistema y sus objetivos”, no para debilitarlos.

Por tanto, el Estado colombiano podría dentro de su margen legítimo, adoptar medidas para regular el cambio de postura de los partidos, tales como exigirles notificar

⁴² Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Herrera Ulloa vs. Costa Rica*, Sentencia de 2 de julio de 2004 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

formalmente su cambio de oposición a gobierno ante la autoridad electoral, como ya prevé la ley, o incluso establecer consecuencias administrativas proporcionadas, pero no podría adoptar una medida tan extrema como la pérdida automática de la personería sin violar los estándares constitucionales y convencionales observados.

Teniendo claro lo anterior, se pretende dar respuesta en el siguiente apartado a la pregunta problema: **¿qué ocurre cuando un partido político que goza de personería jurídica, obtenida bajo el régimen especial de oposición, y decide cambiar su postura política? ¿Cuáles son las implicaciones legales?** La respuesta se fundamentará en los principios ya expuestos de derechos políticos y pluralismo, aplicados a este caso concreto, con el fin de evaluar a la vez qué tipo de regulación estatal es admisible en el marco del margen de apreciación para gestionar tales situaciones sin lesionar el principio democrático.

5. CAMBIO DE POSTURA POLÍTICA Y PERSONERÍA JURÍDICA

La dinámica política implica que los partidos y movimientos pueden redefinir sus alianzas, sus enfoques programáticos e incluso hasta la declaratoria frente al gobierno frente al gobierno de turno, y es precisamente, en respuesta al mandato de sus electores o a las coyunturas nacionales. Esta flexibilidad es parte del juego democrático y, dentro de ciertos límites, resulta saludable para la representación, en tanto que permite la formación de mayorías de gobierno estables a partir de coaliciones postelectorales y, a su vez, otorga a la oposición la posibilidad de crecer, coaligarse e incluso eventualmente convertirse en gobierno en ciclos sucesivos. El ordenamiento colombiano reconoce expresamente esta posibilidad de cambio de postura política de los partidos, así lo manifiesta la Ley 1909 de 2018, en donde se establece en que todos los partidos y movimientos con personería jurídica, dentro del mes siguiente al inicio de un nuevo gobierno, deben declararse en oposición, independencia o como partido de gobierno.

Del mismo modo, la misma norma en comentario⁴⁵, permite que las organizaciones políticas modifiquen su declaración política una sola vez durante el período de gobierno, mediante el procedimiento ante el Consejo Nacional Electoral. Es decir, la ley faculta explícitamente a un partido que inicialmente se declaró en oposición a pasar, por ejemplo, a ser independiente o miembro de la coalición de gobierno o viceversa, durante los cuatro años de mandato. Esta modificación se concibe como un derecho y una decisión autónoma del partido y no como una falta. La única restricción que impone la ley es que solo puede hacerse una vez en el cuatrienio, lo que busca evitar

⁴⁵ Ley 1909 de 2018 (julio 9), por medio de la cual se adoptan el Estatuto de la Oposición Política y algunos derechos a las organizaciones políticas independientes, art. 6.

cambios sucesivos que confundan al electorado o generen inestabilidad parlamentaria.

Ahora bien, en ningún momento la ley sugiere que tal cambio conlleve la pérdida de la personería jurídica; todo lo contrario, presume que el partido conserva su personería y simplemente cambia su *estatus* frente al gobierno. De hecho, lo que sí ocurre es que, al cambiar la declaración, cambian también los derechos específicos que esa organización puede ejercer según el Estatuto, así pues, si deja de ser oposición ya no gozará de las prerrogativas especiales de los partidos de oposición, esto es de la financiación adicional y el derecho de réplica, desde el momento en que formalice el cambio.

No obstante, el cambio de declaratoria no significa que pierda su calidad de colectividad con personería jurídica, sino que seguirá siendo un partido político plenamente válido, con sus curules si las tiene, su nombre e imagen reconocida, y apto para presentar candidatos en las siguientes elecciones. Dado este marco normativo, es claro que el legislador no concibe el cambio de postura política como algo sancionable con la extinción de la organización política.

Así, la personería jurídica de un partido no está condicionada a que permanezca eternamente en oposición o en gobierno, sino a su desempeño electoral y al cumplimiento de requisitos legales generales. En consecuencia, plantear una pérdida automática de personería por cambiar de oposición a gobierno, no solo carecería de soporte normativo expreso, sino que contraría el espíritu del Estatuto de la Oposición, que es brindar garantías y flexibilidad a las minorías políticas, mas no castigarlas por sus decisiones estratégicas.

Bajo esta tesis la idea de cancelar la personería jurídica por un cambio de postura resultaría desproporcionada e incompatible con los derechos políticos colectivos e individuales. Se ha manifestado en líneas anteriores, que la personería jurídica es el vehículo que permite a un conjunto de ciudadanos ejercer de manera colectiva el derecho a ser elegidos y a acceder a cargos públicos a través de candidatos propios. Si se suprime esa personería, se priva a los miembros del partido, y a sus simpatizantes en el electorado, de la posibilidad de presentar opciones electorales identificadas con su plataforma.

Esto incide en el derecho fundamental de los ciudadanos a elegir y ser elegidos⁴⁶, de manera mucho más drástica que, por ejemplo, la remoción de un privilegio financiero. Sería equiparable a ilegalizar el partido o forzarlo a la disolución, puesto que sin personería no puede inscribir candidatos en ninguna contienda, salvo que sus miembros acudan a otro partido o recojan firmas como grupo significativo nuevo. La Corte IDH ha advertido que medidas como la disolución o prohibición de partidos constituyen limitaciones sumamente severas a la libertad de asociación y a los derechos políticos, y solo podrían contemplarse para defender la democracia de ataques

⁴⁶ Constitución Política de Colombia. 1991, 40.

graves, como, por ejemplo, partidos que propugnan la violencia o la destrucción del orden democrático.⁴⁷

Un cambio de postura política, lejos de implicar un ataque a la democracia, es parte del funcionamiento normal de la misma, por lo tanto, pretender sancionarlo equivaldría a sacrificar un pilar esencial del Estado democrático, que estaría dado en la diversidad ideológica, en nombre de una cuestionable noción de coherencia estática.

Ahora bien, la afectación al pluralismo y a la representación de minorías es otro de los derechos que estaría en cuestionamiento. Si un partido minoritario adquiere personería como fuerza de oposición, tal es el caso por obtener una votación presidencial significativa que lo legitima para representar ese sector, y luego decide apoyar algunas políticas de gobierno, ello podría obedecer a legítimas negociaciones políticas en pro de la gobernabilidad o de programas específicos.

Retirar la personería en ese punto implicaría eliminar una voz del abanico político, lo que priva a sus votantes de representación. Es importante señalar, que esos votantes confiaron en un proyecto político al margen de su ubicación exacta en el espectro gobierno oposición, por lo que castigar al partido es en el fondo castigar a los ciudadanos que se identifican con este.

En cambio, mantener la personería permite que ese proyecto continúe compitiendo en elecciones futuras, ya sea para validar ante las urnas su giro político o para rectificarlo según el veredicto ciudadano. Así pues, el pluralismo exige que las opciones políticas subsistan y compitan libremente, lo que deja a los electores la valoración de los cambios de postura. Es más, el cambio mismo puede enriquecer el pluralismo, dado que, si un partido nacido como opositor que luego participa en el gobierno puede generar coaliciones novedosas, sinergias programáticas o una moderación de posturas extremas, puede formar parte del sano intercambio democrático.

De ahí que sea observable el principio de proporcionalidad y *ultima ratio*⁴⁸, donde la cancelación de personería debe ser la medida más extrema en el ámbito del derecho electoral, dado que extingue la personería legal del colectivo político. Conforme al principio de proporcionalidad, tal medida solo podría considerarse legítima si persigue un fin imperioso, como proteger la democracia frente a un partido antidemocrático, o si no hay medios menos lesivos para alcanzar ese fin. Para el caso fáctico del presente trabajo, el supuesto fin sería mantener la lealtad o coherencia con la voluntad inicial de los electores. Sin embargo, existen medios mucho menos lesivos para

⁴⁷ María Elena Rebato Peño, "Participación política y disolución de partidos," en *Tiempos de pandemia. Diálogos sobre constitucionalismo, democracia y derechos fundamentales* (Ciudad de México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2024), 233, https://www.te.gob.mx/editorial_service/media/pdf/090420241637213170.pdf#:~:text=La%20cuesti%C3%B3n%20de%20fondo%20no,han%20elegido%20ha%20sido%20ilegalizada.

⁴⁸ Víctor Ferreres-Comella, "Más allá del principio de proporcionalidad," *Revista de Derecho del Estado*, no. 46 (2020): 161–188, consultado el 21 de febrero de 2025, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-98932020000200161&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.18601/01229893.n46.07>.

atender esa preocupación sin eliminar al partido, donde la propia Ley 1909 prevé que un partido que se declara de gobierno no podrá acceder a los derechos de oposición mientras dure el período.

Si se observa lo anterior, ello sería una consecuencia proporcionada en tanto que se evita que un partido que ya no es opositor siga usufructuando espacios de réplica o financiación reservados a la oposición. Ahora bien, es posible que los electores sintiéndose traicionados, no voten por ese partido en la siguiente elección, lo que en el sistema colombiano significaría que podría perder su personería por vía ordinaria al no lograr el umbral del 3% o las curules suficientes. Véase que, para este evento, se enmarca un correctivo democrático que puede llamarse natural, luego de que se dé la pérdida de personería por un caudal bajo electoral.

Con todo, nótese la diferencia esencial, aquí la pérdida vendría como resultado de un proceso electoral libre donde el pueblo retira su apoyo, no por un acto administrativo⁴⁹ automático motivado en juicio de valor sobre el cambio de postura. Permitir que sea el cuerpo electoral quien en última instancia decida el destino del partido es respetar la soberanía popular y la democracia participativa, en lugar de que un órgano estatal sancione anticipadamente al partido.

Ergo, la cancelación automática sería no solo desproporcionada sino innecesaria, pues el ordenamiento ya tiene mecanismos adecuados, como la pérdida de personería por votos insuficientes en elecciones sucesivas, o la pérdida de beneficios de oposición al cambiar de declaración, que logran equilibrar el sistema sin aniquilar a la colectividad política.

Aunado a lo anterior, como aspecto adicional es que cualquier decisión de cancelar personerías debe observar el debido proceso, y eso incluye causales claras y un procedimiento y oportunidad de defensa. La idea de una pérdida automática sugiere que ocurriría de pleno derecho, casi mecánicamente, al verificarse el cambio de postura. Pero actualmente no existe tal disposición normativa, y si en caso de una interpretación del CNE que llegara a instaurarla requeriría reformar la ley de partidos, y aun así enfrentaría reparos constitucionales.

Del corolario, cambiar de oposición a oficialismo no solo no es una amenaza, sino que es un acto que puede contribuir a la gobernabilidad. Luego, en primer lugar, si un partido que obtuvo personería gracias a la vía especial de oposición, caso Colombia Humana, y luego abandona la oposición, estaría abusando de ese beneficio y merecería perderlo. Sin embargo, este argumento no tiene sustento jurídico en tanto la personería jurídica no es un premio condicionado sino el reconocimiento de una realidad política, es en estos casos especiales, donde la realidad fue que una porción significativa del electorado, merecía ser representada institucionalmente como oposición. Luego, si esa fuerza decide cooperar con el gobierno en algunas políticas o

⁴⁹ Sergio Rojas Barrientos, "Vicios de la voluntad en el acto administrativo reglado," *Revista Misión Jurídica* 15, no. 23 (julio-diciembre 2022): 75–94, <https://doi.org/10.25058/1794600X.2133>.

integrarse a él, no desaparecen los ciudadanos que votaron por ella ni su derecho a estar representados. La personería ya otorgada supuso que el movimiento cumplió unos requisitos y formalizó su organización.

Esa institucionalización no se desvanece por un cambio de alineación; el partido sigue existiendo, con sus principios, que pueden evolucionar, pero no se anulan. En un segundo lugar, incluso desde una óptica de protección a la oposición, la pérdida automática sería contraproducente, es posible que un partido opositor pequeño considere apoyar una gran reforma gubernamental por convicción programática; si supiera que hacerlo le cuesta su personería, estaría forzado a permanecer en oposición por supervivencia jurídica aunque ello signifique renunciar a influir positivamente en política pública. Se crea así un incentivo perverso a la intransigencia, contrario al objetivo del diálogo democrático, donde el Estatuto de la Oposición, entendió que podía haber un cambio legítimo y por eso lo permite una vez sin castigos.

6. MARGEN DE APRECIACIÓN NACIONAL EN LA MODULACIÓN DEL LÍMITE DE LOS DERECHOS POLÍTICOS AL CAMBIO DE LA DECLARATORIA DE OPOSICIÓN.

Revisados los acápites anteriores, quedó en evidencia que, en armonía con el bloque de constitucionalidad y los estándares internacionales en materia de derechos humanos, no es jurídicamente viable revocar la personería jurídica de la colectividad política que accedió a ella por la vía del derecho de oposición en elecciones presidenciales. Esta conclusión deriva de una lectura sistemática que privilegia el principio de pluralismo democrático, la autonomía partidaria y la protección reforzada de los derechos políticos, lo que evita restricciones desproporcionadas y contrarias a la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

A partir de ello, corresponde dar respuesta al interrogante central de esta investigación: **¿En qué medida el Estado colombiano goza de un margen de apreciación para permitir o restringir que un partido político, beneficiario del régimen especial de oposición, modifique su postura política?** Para abordar esta cuestión, se recurre al análisis ponderado del margen de apreciación nacional, entendiéndose que, si bien el Estado dispone de cierto espacio para reglamentar las condiciones de funcionamiento de los partidos, dicho margen no es absoluto y está limitado por el principio de proporcionalidad.

En este marco, se plantea que la eventual limitación a los derechos políticos sólo resulta admisible en contextos excepcionales, donde el fin protegido sea de máxima importancia constitucional y no existan medios menos lesivos para alcanzarlo. De ahí que el examen de proporcionalidad implique ponderar cuidadosamente el principio de legalidad, manifestado en el acto administrativo que otorga la personería jurídica y las condiciones para su conservación, frente al núcleo esencial de los derechos políticos, tal

como se expuso en los acápites anteriores. Este análisis debe fundarse en el test de proporcionalidad en sus tres niveles (idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto), conforme a la teoría desarrollada por Robert Alexy, y en armonía con la jurisprudencia de la Corte Constitucional y la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

A partir de esta metodología, se definen los supuestos muy restringidos en los que el Estado podría legítimamente limitar el ejercicio de los derechos políticos, sin incurrir en la desnaturalización del pluralismo democrático. Cabe aclarar, sin embargo, que en el presente trabajo no se realiza un test de proporcionalidad aplicado a un caso concreto, sino que se ofrecen los elementos argumentativos desde la teoría de los principios fundamentales para ilustrar, de manera abstracta, en qué escenarios el Estado colombiano, al aplicar el test de proporcionalidad, podría legítimamente restringir derechos políticos y eventualmente revocar la personería jurídica de una colectividad política, incluso en casos de cambio de declaración política de oposición. Esta aproximación doctrinal busca establecer un marco conceptual que oriente futuras discusiones jurídicas y decisiones estatales en consonancia con el respeto al Estado Social de Derecho acá en Colombia.

a) El test de proporcionalidad

Robert Alexy plantea que los derechos fundamentales son principios que pueden colisionar, y cuya resolución exige ponderación en lugar de jerarquías absolutas. Su teoría de la ponderación establece que “cuanto mayor sea el grado de no satisfacción o de afectación de un principio, tanto mayor tiene que ser la importancia de la satisfacción del otro”.⁵⁰

Por lo tanto, el test de proporcionalidad se divide en tres pasos claros: (i) determinar la intensidad de la injerencia en el primer principio (p. ej., cuánto se restringe el derecho político en cuestión); (ii) establecer la importancia de satisfacer el principio contrario que justifica la medida limitativa, por ejemplo, la protección del orden democrático o de la seguridad; y (iii) evaluar si la importancia de ese fin contrario justifica la afectación del derecho, es decir, si el sacrificio del derecho político es proporcional en sentido estricto al beneficio obtenido. Alexy incluso formaliza esta ponderación mediante la llamada fórmula del peso, que multiplica factores como la intensidad de la interferencia, el peso abstracto de cada principio y la certeza de las premisas empíricas, para comparar cuantitativamente ambos lados del conflicto.⁵¹

⁵⁰ Véase Carlos Bernal Pulido, “La racionalidad de la ponderación,” *Revista Española de Derecho Constitucional*, no. 77 (mayo-agosto 2006): 51–75.

⁵¹ José Chávez-Fernández Postigo y Piero Ríos Carrillo, “De la tesis de la doble naturaleza de Alexy a un ‘iusnaturalismo moderado’: una propuesta de comprensión de los derechos fundamentales implícitos a partir de la jurisprudencia constitucional de Perú y Chile,” *Revista Chilena de Derecho* 46, no. 1 (2019): 177–201.

En términos simples, la restricción de un derecho sólo será legítima si el grado de afectación del derecho queda compensado por un grado aún mayor de realización del principio opuesto de interés público. Esto exige una argumentación estructurada y racional, y que sobre todo se oriente a demostrar la estricta necesidad y proporcionalidad de la medida limitativa. Desde el derecho internacional de los derechos humanos se observan criterios similares, la Corte IDH ha reiterado que, si bien los derechos políticos no son absolutos y pueden ser objeto de restricciones, estas deben estar previstas en la ley, responder a un fin legítimo imperioso y ser necesarias y proporcionales en una sociedad democrática.⁵²

En particular, toda limitación debe perseguir un objetivo útil e impostergable, tal como el hecho de cómo proteger la democracia, la seguridad nacional o los derechos de terceros, y afectar al derecho en la menor medida posible para lograr ese fin. Si existen medios alternativos menos lesivos, el Estado debe optar por ellos, y únicamente podrá mantenerse la restricción cuando esta sea estrictamente indispensable y equilibrada frente al beneficio que aporta. Este estándar coincide con las exigencias de Alexy en la etapa de necesidad, es decir el que es el medio menos restrictivo y proporcionalidad en sentido estricto, que es pesar beneficio versus coste al derecho. Además, la Convención Americana sobre Derechos Humanos impone límites formales muy claros, donde el artículo 23.2 establece que la ley solo puede reglamentar el ejercicio de los derechos políticos exclusivamente por razones taxativas (edad, nacionalidad, residencia, idioma, instrucción, capacidad civil o mental) o mediante condena penal dictada por juez competente. En síntesis, cualquier limitación a derechos políticos debe superar un escrutinio estricto de proporcionalidad, dentro del margen de apreciación permitido al Estado para salvaguardar la democracia.

b) Supuestos en que procede limitar derechos políticos bajo margen de apreciación

Aplicando el test anterior al caso colombiano, se proponen tres escenarios excepcionales en los cuales estaría justificada, y sería constitucionalmente viable, una limitación de los derechos políticos, al amparo del margen de apreciación nacional para proteger la democracia y el orden público.

En cada supuesto, la restricción debe cumplir las etapas de idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto, con el fin de que se demuestre que el fin legítimo, que no es más que la defensa de la democracia, seguridad, y derechos de terceros, tienen tal peso que prevalece sobre la afectación al derecho político involu-

⁵² Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Yatama Vs. Nicaragua*, Sentencia de 23 de junio de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

crado. Estos escenarios, son propuestos a partir de planteamientos tácitos de la Corte Constitucional y Corte IDH, a saber:

i. Cuando el partido político atenta gravemente contra el orden democrático

Es el caso de partidos o movimientos que propugnan la destrucción de la democracia, la supresión del orden constitucional o la violencia como método de acción política, en este escenario el Estado busca proteger los fundamentos democráticos mismos, bajo un interés de altísimo peso que puede justificar medidas drásticas. En el modelo alemán de democracia militante, por ejemplo, la Ley Fundamental autoriza la prohibición de partidos contrarios al orden liberal democrático, lo cual ha sido avalado incluso por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, luego de que un partido cuyos líderes incitan a la violencia o desconocen los principios democráticos no puede escudarse en la protección convencional frente a sanciones estatales.⁵³

La Corte Constitucional colombiana⁵⁴, si bien no tiene una cláusula expresa de ilegalización de partidos, ha sostenido un principio equivalente y es que el pluralismo político no ampara a quienes vulneran las reglas de juego de la democracia. En Sentencia C-089 de 1994 indicó que para que haya pluralismo, quienes compiten por el poder deben respetar las condiciones de posibilidad del sistema, una fuerza política abiertamente antidemocrática o que socave las reglas básicas del orden constitucional, por lo que no puede ser aceptada “en el sistema jurídico.

Así, frente a un partido que promueva, por ejemplo, un golpe de Estado, una dictadura o la negación de derechos fundamentales, el Estado colombiano tendría un fin legítimo superior, el cual es la defensa del orden democrático y los derechos de toda la ciudadanía, que puede prevalecer sobre los derechos políticos de ese partido. La medida limitativa, para el caso estudiado, la cancelación de su personería jurídica o imposibilidad de participar en elecciones, superaría el test de proporcionalidad siempre que se demuestre: (i) idoneidad, porque efectivamente contribuye a neutralizar la amenaza antidemocrática; (ii) necesidad, al no existir medios menos gravosos, por ejemplo, sanciones menores no serían suficientes para evitar el peligro; y (iii) proporcionalidad estricta, dado que el perjuicio al derecho de participación de ese partido se ve contrarrestado por la salvaguarda de la supervivencia de la democracia misma.⁵⁵

Del corolario, ante actores que pretenden abolir el sistema democrático desde dentro, el orden constitucional puede legítimamente auto preservarse, como lo ha

⁵³ Ignacio Álvarez, “Identidad constitucional, reforma constitucional y democracia militante,” *Justicia* (2023), <https://doi.org/10.17081/JUST.28.44.6863>.

⁵⁴ Corte Constitucional, Sentencia C-089 de 1994, magistrado ponente: Eduardo Cifuentes Muñoz, Santa Fe de Bogotá, D.C., 3 de marzo de 1994, Expediente P.E.-004.

⁵⁵ Ignacio Álvarez, “Identidad constitucional, reforma constitucional y democracia militante,” *Justicia* (2023), <https://doi.org/10.17081/JUST.28.44.6863>.

reconocido la jurisprudencia, mediante la restricción de los derechos políticos de dichos actores extremos.

ii. Amenaza real y grave a derechos fundamentales de terceros o a la seguridad nacional

Cuando exista una amenaza real y grave a derechos fundamentales de terceros o a la seguridad nacional, es en este escenario, el énfasis está en proteger bienes jurídicos de altísimo valor, la vida, la integridad, la seguridad colectiva, la propia existencia del Estado, frente a acciones de un partido o movimiento político. Se trata de situaciones donde una organización política, sin necesariamente ser ideológicamente antidemocrática, pone en peligro inminente la paz⁵⁶, el orden público o la seguridad del país, ya sea al incitar la violencia generalizada, lo que justifica actos terroristas, o generar caos que derive en violaciones masivas de derechos humanos.

La legitimidad del fin aquí es incuestionable, porque busca garantizar la seguridad y los derechos de la población frente a peligros extraordinarios. La jurisprudencia constitucional colombiana ha avalado sanciones en estos casos, por ejemplo “si un partido o movimiento de hecho perturba gravemente la convivencia pacífica o pone en peligro la independencia e integridad nacionales [...] puede verse expuesto a la sanción”.⁵⁷

Así pues, el Estado Social de Derecho puede imponer medidas restrictivas, cuando la conducta del colectivo político trasgrede sus deberes básicos de respeto a la paz y a la legalidad, al punto de constituir una amenaza excepcional.

De esta manera desde el test de ponderación, se tendría que la intensidad de la interferencia en los derechos políticos, se ve superada por la importancia superlativa del interés protegido, el cual es evitar un daño cierto y grave a la sociedad o al Estado. Siempre deberá probarse que la amenaza es real, objetiva y seria, y que la medida es el último recurso eficaz para conjurarla, que es el principio de necesidad y estricta proporcionalidad.

La Corte IDH, por su parte, ha señalado que los Estados pueden invocar razones de seguridad y orden público para limitar derechos políticos, pero dichas razones deben ser interpretadas restrictivamente y sujetas a un estricto escrutinio de proporcionalidad en una sociedad democrática.⁵⁸

⁵⁶ Luz Carlina Gracia Hincapié, “Participación política con enfoque de género a partir del acuerdo de paz,” *Revista Misión Jurídica* 17, no. 27 (julio-diciembre 2024): 253–263, <https://doi.org/10.25058/1794600X.2469>.

⁵⁷ Corte Constitucional, Sentencia C-089 de 1994, magistrado ponente: Eduardo Cifuentes Muñoz, Santa Fe de Bogotá, D.C., 3 de marzo de 1994, Expediente P.E.-004.

⁵⁸ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Yatama Vs. Nicaragua*, Sentencia de 23 de junio de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas), p. 91.

En otras palabras, solo circunstancias excepcionales de amenaza “suficientemente real e inminente” pueden justificar, por ejemplo, la suspensión de determinadas garantías político-electorales, y aun en esos casos la respuesta estatal debe ser temporal, legalmente prevista, necesaria y proporcional al peligro que se busca neutralizar.

Un caso hipotético ilustrativo en Colombia sería la suspensión de la actividad de un partido vinculado con disturbios violentos que pongan en jaque la estabilidad institucional; tal decisión tendría que basarse en evidencia firme de que sin esa suspensión se producirían violaciones graves de derechos o un quebrantamiento de la seguridad nacional. **Solo bajo esas condiciones de extrema gravedad el margen de apreciación nacional ampararía una limitación a los derechos políticos, siempre sujeta a control judicial estricto para prevenir arbitrariedades.**

iii. Fines ilícitos de alto impacto

Cuando la organización partidaria se utiliza de manera sistemática para fines ilícitos de alto impacto, como corrupción sistemática, financiamiento criminal, terrorismo, etc., este supuesto reconoce que un partido político puede degenerar en vehículo orgánico de actividades criminales de gran magnitud, caso en el cual deja de cumplir su función constitucional de canalizar la voluntad popular y más bien se convierte en una fachada para delinquir.

Ejemplos serían partidos cuya dirigencia está capturada por organizaciones narcotraficantes o grupos armados ilegales, que emplean la estructura partidaria para lavar activos, infiltrar instituciones o promover el terrorismo. Aquí el bien jurídico protegido es el Estado de Derecho mismo y la integridad del proceso democrático frente a la criminalidad. La respuesta estatal puede incluir la cancelación de la personería jurídica del partido, la pérdida de escaños obtenidos fraudulentamente, la prohibición de su participación electoral futura, e incluso acciones penales contra sus líderes.

Desde la óptica de Alexy, limitar los derechos políticos de los miembros de tal partido sería constitucionalmente válido si el grado de afectación al principio de legalidad y justicia causado por los delitos es gravísimo, de modo que satisfacer el principio de protección del orden jurídico resulte prioritario. De nuevo, la Convención Americana impone una cautela, que radica es en la restricción de derechos políticos por conductas ilícitas debe fundamentarse en una condena penal individual de los responsables.⁵⁹

Es decir, no se puede castigar colectivamente a un partido sin pruebas y procesos; deben individualizarse las responsabilidades penales, ejemplo por financiación criminal, concierto para delinquir, terrorismo, etc., y tras la condena de los implicados, aplicar las sanciones político electorales previstas en la ley, tales como la pérdida de

⁵⁹ *Ibidem*.

curul del condenado y eventualmente la disolución del partido si se prueba complicidad institucional. Los vectores de interpretación de la Corte IDH, señalan que la lucha contra la corrupción o la delincuencia debe respetar el debido proceso y no puede servir de pretexto para inhabilitaciones políticas arbitrarias, ejemplo el caso *Petro Urrego vs. Colombia*, revisado en anteriores líneas.

Del corolario, es que aun ante fines laudables como sanear la política de la influencia criminal, las reglas formales importan, como que la privación de derechos políticos ha de ser resultado de sentencia judicial penal para ser legítima en el sistema interamericano⁶⁰. Cumplido ese requisito, el Estado colombiano puede esgrimir un margen de apreciación para sancionar drásticamente a los partidos capturados por el crimen organizado, pues permitir que sigan operando supondría una afrenta a los derechos de la sociedad en general.

En términos de proporcionalidad, la erradicación de la corrupción estructural o la violencia terrorista desde la esfera política constituye un objetivo tan apremiante que puede justificar la restricción severa, pero legalmente sustentada, de los derechos políticos de los implicados. Por supuesto, la medida debe limitarse a lo estrictamente necesario, como disolver el partido o retirar candidaturas solo si la infiltración ilícita es comprobada y no hay alternativa menos gravosa como reemplazar la dirigencia, para no castigar indebidamente el pluralismo electoral. En suma, cuando un partido político deja de ser un medio de participación legítima y pasa a ser instrumento sistemático de delitos graves, el ordenamiento colombiano, en armonía con estándares interamericanos, podría admitir su limitación o exclusión del juego político, siempre que medie un riguroso proceso y que la ponderación caso a caso demuestre que tal limitación es proporcional al daño que se previene.

7. CONCLUSIÓN

El desarrollo dogmático y jurisprudencial presentado en este artículo permite concluir que, si bien en Colombia, de conformidad con el bloque de constitucionalidad y los estándares interamericanos, no es jurídicamente viable la pérdida automática de la personería jurídica de un partido político por el solo hecho de modificar su declaración política, por ejemplo, pasar de oposición a independiente o gobierno, esta regla general no implica la inexistencia absoluta de controles ni de un margen de apreciación estatal.

La teoría de la democracia militante y la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, han admitido

⁶⁰ Myriam Sepúlveda López y José Santiago Clavijo Marín, "Estándares de reparación del Sistema Interamericano de Derechos Humanos: aplicación al caso colombiano 2011-2018," *Revista Misión Jurídica* 15, no. 22 (enero-junio 2022): 229–250, <https://doi.org/10.25058/1794600X.2053>.

la posibilidad de restricciones excepcionales a los derechos políticos cuando el partido se convierte en un actor que atenta contra el orden democrático, constituye una amenaza real y grave a derechos fundamentales de terceros o a la seguridad nacional, o se convierte en un instrumento sistemático de actividades ilícitas de alto impacto.

En Colombia, aunque la Corte Constitucional no ha desarrollado de forma explícita una doctrina de “democracia militante”, sí ha reconocido en sus pronunciamientos, como en la Sentencia C-089 de 1994, que el pluralismo no ampara organizaciones que busquen desestabilizar la democracia o vulnerar el orden constitucional. De igual manera, la Corte IDH ha sostenido que toda restricción de derechos políticos debe basarse en un fin legítimo, ser necesaria en una sociedad democrática y ser proporcional al daño que pretende evitar, conforme al artículo 23 de la Convención Americana.

Desde la perspectiva de Robert Alexy, esta intervención solo puede legitimarse tras un escrutinio estricto mediante el test de proporcionalidad, idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto, lo que garantiza que la medida sea el último recurso posible y que no existan medios menos lesivos para proteger el bien jurídico amenazado.

Así, la respuesta al interrogante ¿En qué medida el Estado colombiano goza de un margen de apreciación para permitir o restringir que un partido político, beneficiario del régimen especial de oposición, modifique su postura política? Se da en que, si bien el Estado no puede revocar la personería jurídica por simples variaciones en la declaración política, sí conserva un margen de apreciación muy restringido y condicionado para limitar derechos políticos en situaciones excepcionales, cuando el comportamiento del partido suponga un peligro inminente y grave al sistema democrático o a la seguridad colectiva, y solo después de superar un test estricto de proporcionalidad.

Por tanto, el verdadero reto del ordenamiento jurídico colombiano consiste en diseñar mecanismos que, sin sacrificar la participación y el pluralismo, permitan sancionar conductas extremas que atenten contra el núcleo duro de la democracia, para evitar al mismo tiempo que el margen de apreciación se no tenga una limitación en la discrecionalidad soberana.

REFERENCIAS

- Álvarez, Ignacio. “Identidad constitucional, reforma constitucional y democracia militante.” *Justicia*, 2023. <https://doi.org/10.17081/JUST.28.44.6863>.
- Bernal Pulido, Carlos. “La racionalidad de la ponderación.” *Revista Española de Derecho Constitucional*, no. 77 (mayo-agosto 2006): 51–75.
- Brewer-Carías, Allan R. “El ilegítimo ‘control de constitucionalidad’ de las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos por parte la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela: el caso Leopoldo López vs. Venezuela, septiembre

- 2011." *Estudios Constitucionales* 10, n.º 2 (2012): 575-608. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52002012000200015&lng=es&nrm=iso.
- Chávez-Fernández Postigo, José, y Piero Ríos Carrillo. "De la tesis de la doble naturaleza de Alexy a un 'iusnaturalismo moderado': una propuesta de comprensión de los derechos fundamentales implícitos a partir de la jurisprudencia constitucional de Perú y Chile." *Revista Chilena de Derecho* 46, no. 1 (2019): 177-201.
- Colombia. Corte Constitucional. Sentencia SU-316 de 2021, 16 de septiembre de 2021, M.P. Alejandro Linares Cantillo, Expediente T-7.347.389.
- Colombia. Ley 1909 de 2018 (julio 9), por medio de la cual se adoptan el Estatuto de la Oposición Política y algunos derechos a las organizaciones políticas independientes.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Informe n.º 48/00, Caso 11.166, Walter Humberto Vásquez Vejarano vs. Perú*. 13 de abril de 2000.
- Constitución Política de Colombia. 1991.
- Corte Constitucional. Sentencia C-018 de 2018, 4 de abril de 2018, M.P. Alejandro Linares Cantillo, Expediente RPZ-004.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-089 de 1994*. Magistrado ponente: Eduardo Cifuentes Muñoz. Santa Fe de Bogotá, D.C., 3 de marzo de 1994. Expediente P.E.-004.Colombia.
- Corte Constitucional. *Sentencia C-101 de 2018*. Bogotá D. C., 24 de octubre de 2018. Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado. Expediente D-12036.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Artavia Murillo y otros ("Fecundación in vitro") vs. Costa Rica. Sentencia de 28 de noviembre de 2012 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile. Sentencia de 24 de febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Castañeda Gutman vs. Estados Unidos Mexicanos. Sentencia de 6 de agosto de 2008 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Herrera Ulloa vs. Costa Rica. Sentencia de 2 de julio de 2004 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso López Mendoza vs. Venezuela. Sentencia de 1 de septiembre de 2011 (Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Petro Urrego vs. Colombia. Sentencia de 8 de julio de 2020 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Yatama Vs. Nicaragua. Sentencia de 23 de junio de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Yatama Vs. Nicaragua. Sentencia de 23 de junio de 2005 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Opinión Consultiva OC-6/86 del 9 de mayo de 1986, La expresión "leyes" en el artículo 30 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Solicitada por el Gobierno de la República Oriental del Uruguay. https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_06_esp.pdf.
- Cristancho Díaz, José Reynel. "La limitación de derechos políticos vía administrativa en Colombia y la renuencia del Estado a adecuar su legislación interna." *Revista Derecho (Valdivia)* 35, no. 2 (2022): 183-202. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_

- arttext&pid = S0718-09502022000200183&lng = es&nrm = iso. <https://doi.org/10.4067/S0718-09502022000200183>.
- Delgadillo López, Alfredo. "Hacia un bloque de constitucionalidad de mayor amplitud. Una perspectiva desde el derecho mexicano." *Revista Misión Jurídica* 14, no. 21 (julio-diciembre 2021): 111–131. <https://doi.org/10.25058/1794600X.1952>.
- Ferrerres-Comella, Víctor. "Más allá del principio de proporcionalidad." *Revista de Derecho del Estado*, no. 46 (2020): 161–188. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-98932020000200161&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.18601/01229893.n46.07>.
- Gracia Hincapié, Luz Carlina. "Participación política con enfoque de género a partir del acuerdo de paz." *Revista Misión Jurídica* 17, no. 27 (julio-diciembre 2024): 253–263. <https://doi.org/10.25058/1794600X.2469>.
- Gutierrez Q., Marcela. "Pluralismo jurídico y cultural en Colombia." *Revista de Derecho del Estado* no. 26 (2011): 85–105. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-98932011000100004&lng=en&nrm=iso.
- Matías López, Martín Noé. *Derechos políticos del ciudadano y su protección*. Ciudad de México: Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias, s.f. <http://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6214/2.pdf#:~:text=Establece%20que%20todos%20los%20ciudadanos,elecciones%20peri%C3%B3dicas%2C%20aut%C3%A9nticas%2C%20realizadas%20por>.
- Medellín Urquiaga, Ximena. "Principio pro persona: Una revisión crítica desde el derecho internacional de los derechos humanos." *Estudios Constitucionales* 17, n.º 1 (julio de 2019): 397–440. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52002019000100397&lng=es&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002019000100397>.
- Nash Rojas, Claudio. "La doctrina del margen de apreciación y su nula recepción en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos." *Anuario Colombiano de Derecho Internacional* 11 (2018): 71–100. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/acdi/a.6539>.
- Olmeda García, Marina del Pilar. "Una reflexión sobre los instrumentos de participación ciudadana en México." *Revista Misión Jurídica* 15, no. 22 (enero-junio 2022): 137–154. <https://doi.org/10.25058/1794600X.2048>.
- Organización de los Estados Americanos. *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. San José, Costa Rica, 22 de noviembre de 1969.
- Parra Vera, Óscar, Alexandra Sandoval Mantilla, y Patricia Tarre Moser. *Orientación sexual, margen de apreciación, derechos de las niñas y los niños, no discriminación, derecho a la educación y cuestiones procesales ante la Corte Interamericana: Debates en torno al Caso Niña "X" y sus padres Vs. La República de Muykyta*. Santiago de Chile: CEJA, 2012. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32530.pdf#:~:text=de%202010%2C%20párr,has%20no%20objective%20and%20reasonable>.
- Rebato Peño, María Elena. "Participación política y disolución de partidos." En *Tiempos de pandemia. Diálogos sobre constitucionalismo, democracia y derechos fundamentales*, 233. Ciudad de México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2024. https://www.te.gob.mx/editorial_service/media/pdf/090420241637213170.pdf#:~:text=La%20cuesti%C3%B3n%20de%20fondo%20no,han%20elegido%20ha%20sido%20ilegalizada.
- Rojas Barrientos, Sergio. "Vicios de la voluntad en el acto administrativo reglado." *Revista Misión Jurídica* 15, no. 23 (julio-diciembre 2022): 75–94. <https://doi.org/10.25058/1794600X.2133>.

Sepúlveda López, Myriam, y José Santiago Clavijo Marín. "Estándares de reparación del Sistema Interamericano de Derechos Humanos: aplicación al caso colombiano 2011-2018." *Revista Misión Jurídica* 15, no. 22 (enero-junio 2022): 229–250. <https://doi.org/10.25058/1794600X.2053>.

Yourow, Howard Charles. *The Margin of Appreciation Doctrine in the Dynamics of European Human Rights Jurisprudence*. International Studies in Human Rights, vol. 28. The Hague: Kluwer Law International, 1996.

Caracterización de competencias socioemocionales en adolescentes indígenas Mokaná: un diagnóstico neuropedagógico intercultural en contexto rural

Characterization of Socio-Emotional Competencies in Mokaná Indigenous Adolescents: An Intercultural Neuropedagogical Diagnosis in a Rural Context

Sandra Milena Muñoz-Villa*

Universidad del Atlántico, Maestría en Neuropedagogía/ Facultad de Ciencias de la Educación. Barranquilla, Colombia.

Marleyn Serrano-Ramírez

Universidad del Atlántico, Maestría en Neuropedagogía/ Facultad de Ciencias de la Educación. Barranquilla, Colombia.

Antonio Medina-Rivilla

UNED, Facultad de Educación/Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, España.

RESUMEN

El estudio aborda la caracterización de competencias socioemocionales en adolescentes indígenas Mokaná de octavo grado mediante un diagnóstico neuropedagógico intercultural en contexto rural. Con base en los componentes evaluados por el ICFES (2021) —autoconciencia emocional, autorregulación y automotivación—, se implementó un diseño mixto que integró la prueba “Evaluar para Avanzar” aplicada a estudiantes y un cuestionario estructurado dirigido a docentes, permitiendo triangular datos cuantitativos con percepciones pedagógicas contextualizadas. Los resultados evidencian un perfil socioemocional heterogéneo: fortalezas significativas en empatía comunitaria (89.6%) y vulnerabilidades críticas en regulación emocional individual (52.1%), patrón que los docentes corroboran al identificar esta última como desafío pedagógico prioritario. Los hallazgos destacan cómo los procesos neurobiológicos del desarrollo adolescente interactúan con factores culturales específicos del contexto Mokaná, evidenciando el potencial de intervenciones neuropedagógicas culturalmente situadas que capitalicen las fortalezas relacionales ancestrales mientras fortalecen competencias intrapersonales.

* Corresponding author: Sandra Milena Muñoz-Villa, Correo: samyclav@gmail.com

ABSTRACT

This study examines the characterization of socio-emotional competencies in eighth-grade Mokaná Indigenous adolescents through an intercultural neuropedagogical diagnosis in a rural context. Based on the components assessed by ICFES (2021)—emotional self-awareness, self-regulation, and self-motivation—a mixed-methods design was implemented, integrating the “Evaluar para Avanzar” standardized test administered to students and a structured questionnaire for teachers, thus enabling the triangulation of quantitative data with contextualized pedagogical perceptions.

The results reveal a heterogeneous socio-emotional profile: significant strengths in community empathy (89.6%) and critical vulnerabilities in individual emotional regulation (52.1%). Teachers corroborate this pattern by identifying the latter as a priority pedagogical challenge. The findings underscore how the neurobiological processes of adolescent development interact with culturally specific factors in the Mokaná context, highlighting the potential of culturally situated neuropedagogical interventions that leverage ancestral relational strengths while reinforcing intrapersonal competencies.

Palabras clave: competencias socioemocionales, adolescencia indígena, neuropedagogía intercultural, contexto rural, comunidad Mokaná.

Key words: socio-emotional competencies, Indigenous adolescence, intercultural neuropedagogy, rural context, Mokaná community.

SUMARIO. 1. Introducción. 2. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo de competencias socioemocionales 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Instrumentos de recolección de datos. 3.3. Método para el análisis de la información. 4. Resultados y análisis. 4.1. Diagnóstico comparativo: trayectorias evolutivas de primaria a secundaria. 4.1.1. Hallazgos en educación básica primaria. 4.1.2. Hallazgos en educación básica secundaria. 4.1.3. Síntesis comparativa: fundamentos para la focalización en octavo grado. 4.2. Análisis focalizado: perfil socioemocional de estudiantes de octavo grado. 4.2.1. Fortaleza estructural: empatía comunitaria (89.6%). 4.2.2. Vulnerabilidad crítica: regulación emocional (52.1%). 4.2.3. Competencia en desarrollo: autoeficacia (68.3%). 4.3. Hallazgos cualitativos: percepciones y prácticas docentes. 4.3.1. Caracterización de los participantes docentes. 4.3.2. Distribución de factores contextuales. 4.3.3. Análisis de relaciones entre factores contextuales. 4.3.4. Percepciones docentes sobre competencias socioemocionales ICFES. 4.3.5. Análisis cualitativo de respuestas abiertas: factores facilitadores y obstaculizadores. 4.4. Síntesis integradora: perfil socioemocional Mokaná y fundamentos para la intervención. 5. Reflexión crítica en el marco de la neuropedagogía: implicaciones para el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos interculturales. 5.1. La asincronía entre competencias interpersonales e intrapersonales: una lectura neuropedagógica culturalmente situada. 5.2. La brecha de traducción epistemológica: tensiones entre neurociencia y saberes ancestrales. 5.3. Ventanas de neuroplasticidad y oportunidades de intervención. 5.4. Desafíos y tensiones para la intervención neuropedagógica intercultural. 5.5. Hacia una neuropedagogía intercultural: síntesis y proyecciones. 6. Conclusiones.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos rurales e indígenas representa uno de los desafíos más apremiantes para los sistemas educativos contemporáneos, especialmente cuando los estándares de

desempeño escolar suelen centrarse en habilidades cognitivas disciplinares, relegando la formación integral del ser. Sin embargo, estas áreas frecuentemente no incluyen un enfoque explícito en el desarrollo de habilidades para la vida, lo que implica el fortalecimiento de capacidades como la autorregulación emocional, la empatía y la automotivación (ICFES, 2021). Superando una visión reduccionista de la educación, este trabajo valora las competencias socioemocionales como “la capacidad para movilizar adecuadamente conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con calidad y eficacia en contextos personales, sociales y profesionales” (Bisquerra, 2020, p. 143), considerándolas competencias transversales que deberían integrarse en todos los niveles educativos, particularmente en poblaciones indígenas donde los procesos neurobiológicos universales del desarrollo adolescente interactúan con matrices culturales específicas que configuran formas particulares de expresión y regulación emocional.

En este marco, el presente artículo sintetiza los resultados de una investigación cuyo objetivo central es caracterizar el nivel de desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes indígenas Mokaná de octavo grado del Centro Educativo Juaruco (Tubará, Atlántico). Para ello, se implementó un diseño mixto que integró: (a) un diagnóstico cuantitativo mediante la prueba “Evaluar para Avanzar” del ICFES, aplicada a 12 estudiantes de 13-14 años, para evaluar el nivel de desarrollo en autoconciencia emocional, autorregulación (empatía y regulación emocional) y automotivación (autoeficacia); y (b) un componente cualitativo mediante un cuestionario estructurado aplicado a 12 docentes con experiencia promedio de 7,6 años con la comunidad Mokaná, orientado a recoger percepciones sobre factores facilitadores, obstáculos sistémicos y estrategias pedagógicas implementadas. Esta triangulación permitió contrastar los resultados de los estudiantes con el saber pedagógico contextualizado de los docentes, conduciendo a una caracterización comprehensiva del fenómeno desde una perspectiva neuropedagógica intercultural.

El desarrollo de la investigación incluyó una exploración teórica que articula los aportes de la neurociencia del desarrollo adolescente con las particularidades culturales del contexto Mokaná, reconociendo que las experiencias culturales —ceremonias ancestrales, aprendizaje mediante el consejo de mayores, conexión espiritual con el territorio— moldean neurobiológicamente las competencias socioemocionales de manera específica. El diseño metodológico, fundamentado en el paradigma sociocrítico, empleó matrices de análisis que establecen niveles de desempeño (alto, medio, bajo) para cada componente evaluado. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva para el componente cuantitativo y análisis temático para el cualitativo, permitiendo una discusión fundamentada sobre las implicaciones para el diseño de intervenciones neuropedagógicas culturalmente pertinentes en contextos rurales indígenas.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

El desarrollo de competencias socioemocionales durante la adolescencia adquiere particular relevancia debido a los intensos cambios neurobiológicos y psicosociales característicos de esta etapa. Ramírez-Valbuena y Ortiz-Torres (2023) señalan que “la adolescencia constituye un período crítico para la consolidación de competencias socioemocionales, coincidiendo con la reorganización de circuitos cerebrales implicados en la regulación emocional, cognición social y toma de decisiones” (p. 108). Esta sincronización entre el desarrollo neurobiológico y psicosocial ofrece una ventana de oportunidad única para intervenciones educativas dirigidas a potenciar estas competencias, aprovechando la plasticidad cerebral característica de esta etapa. Las investigaciones recientes han evidenciado que las competencias socioemocionales no se desarrollan de forma aislada, sino en interacción constante con el entorno cultural, familiar y educativo. Torres-Mendoza y Casallas-Hernández (2022) argumentan que “el desarrollo socioemocional debe comprenderse desde una perspectiva ecológica que reconozca cómo las prácticas culturales, tradiciones familiares y sistemas de creencias moldean la expresión y valoración de las emociones” (p. 185).

En el contexto colombiano, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) ha operacionalizado las competencias socioemocionales en un marco de referencia específico para la prueba “Evaluar para Avanzar”. Según el ICFES (2021), las habilidades socioemocionales comprenden “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. El instrumento evalúa tres componentes fundamentales interrelacionados: Autoconciencia Emocional, entendida como la capacidad de identificar, comprender y expresar las propias emociones; Autorregulación Emocional, subdividida en Empatía (reconocer y responder a las emociones ajenas) y Regulación Emocional (modular las propias respuestas emocionales); y Automotivación-Autoeficacia, referida a la confianza en las propias capacidades para alcanzar objetivos. Este marco establece que las tres habilidades se encuentran relacionadas de manera intrínseca: el proceso de autorregulación emocional permite al individuo confiar en sus habilidades para alcanzar objetivos propuestos, mientras que la autorregulación depende del desarrollo de las emociones primarias (asociadas a la naturaleza biológica) y la aparición de las emociones secundarias (relacionadas con niveles superiores de interacción social).

El modelo de inteligencia emocional-social propuesto por Reuven Bar-On complementa y profundiza este marco institucional, representando uno de los referentes conceptuales más influyentes para comprender las competencias socioemocionales desde una perspectiva integradora. Este modelo, caracterizado como “mixto” por combinar aspectos de la personalidad con habilidades específicas, conceptualiza la inteligencia emocional-social como “un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades

y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo efectivamente nos comprendemos y expresamos, entendemos a otros y nos relacionamos con ellos, y afrontamos las demandas cotidianas” (Bar-On, 2006, p. 14). La estructura del modelo articula cinco dimensiones principales: intrapersonal (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia); interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social); adaptabilidad (solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad); manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos); y estado de ánimo general (felicidad y optimismo). La correspondencia entre las dimensiones del ICFES y el modelo Bar-On resulta significativa: la Autoconciencia Emocional del ICFES se vincula directamente con el componente intrapersonal de Bar-On; la Autorregulación-Empatía conecta con la dimensión interpersonal; y la Automotivación-Autoeficacia corresponde a los componentes de autorrealización e independencia. Valencia-Quintero y Domínguez-López (2023) destacan que “el modelo Bar-On permite incorporar expresiones culturalmente situadas de las competencias socioemocionales, reconociendo que, si bien existen componentes universales, su manifestación y valoración están mediadas por el contexto sociocultural específico” (p. 78).

Desde la perspectiva neuropedagógica, la adolescencia se caracteriza por transformaciones cerebrales significativas que sustentan el desarrollo socioemocional. Casey y Jones (2020) señalan que “durante la adolescencia, la amígdala y otras estructuras límbicas muestran una elevada reactividad a estímulos emocionales, mientras las conexiones regulatorias con la corteza prefrontal se encuentran aún en desarrollo” (p. 203). Esta asincronía madurativa —donde el sistema límbico madura antes que la corteza prefrontal— explica la intensidad emocional característica de esta etapa. Lejos de constituir un obstáculo, esta configuración representa una oportunidad cuando se aborda adecuadamente: Immordino-Yang y Damasio (2021) argumentan que “el intenso procesamiento emocional durante la adolescencia facilita aprendizajes significativos cuando las experiencias educativas logran conectar con las motivaciones intrínsecas y el procesamiento socioemocional característicos de esta etapa” (p. 48). Los estudiantes de octavo grado (13-14 años) se encuentran precisamente en el período de mayor plasticidad neuronal para el desarrollo de conexiones entre regiones prefrontales y límbicas, lo que fundamenta neurobiológicamente la focalización en esta población.

Las expresiones culturales de la emocionalidad adolescente muestran considerable variabilidad, reflejando cómo los contextos socioculturales moldean la experiencia, expresión y regulación de las emociones. Blakemore y Mills (2022) argumentan que “si bien existen patrones universales de desarrollo cerebral adolescente, su expresión está profundamente modulada por factores culturales, experiencias educativas y prácticas de socialización específicas de cada contexto” (p. 154). Para adolescentes de comunidades indígenas como la Mokaná, las prácticas tradicionales de acompañamiento durante esta transición —rituales específicos, consejo de mayores, conexión espiritual con el territorio— constituyen experiencias que configuran neurobiológicamente sus competencias socioemocionales de manera distinta a adolescentes de

contextos urbanos occidentales. Esta interacción bidireccional entre biología y cultura fundamenta la necesidad de intervenciones neuropedagógicas culturalmente situadas que integren el conocimiento científico sobre el cerebro adolescente con la comprensión de las particularidades del contexto donde se implementan.

3. METODOLOGÍA

El análisis se realiza mediante la integración sistemática de enfoques cuantitativos y cualitativos, configurando un diseño metodológico que responde a la naturaleza compleja del desarrollo de competencias socioemocionales en contextos interculturales. Esta arquitectura metodológica permite triangular evidencia empírica sobre niveles de desarrollo socioemocional con comprensión profunda de factores pedagógicos y culturales que median dicho desarrollo en la población adolescente Mokaná.

La investigación se enmarca en el enfoque mixto, que según Creswell y Creswell (2018) “implica la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p. 43). Dentro de este enfoque, se adopta específicamente un diseño proyectivo orientado al diagnóstico contextualizado. Según Hurtado de Barrera (2020), “la investigación proyectiva trasciende el simple diagnóstico para proponer soluciones a una situación determinada a partir del proceso investigativo, involucrando exploración, descripción, comparación, análisis, explicación y predicción” (p. 117).

El paradigma que sustenta esta investigación es el sociocrítico, el cual trasciende la mera comprensión de los fenómenos para orientarse hacia la transformación de la realidad educativa. Como señala Melero Aguilar (2021), este paradigma “surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa” (p. 96). La operacionalización de este paradigma se manifiesta en la participación activa de la comunidad educativa en el proceso investigativo, la integración dialógica entre el conocimiento científico neuropedagógico y los saberes culturales de la comunidad Mokaná, y el análisis crítico de las prácticas educativas actuales respecto al desarrollo socioemocional.

3.1. Participantes

La investigación se desarrolló en el Centro Educativo Juaruco, ubicado en el municipio de Tubará (Atlántico), territorio ancestral de la comunidad indígena Mokaná. La selección de este escenario responde a criterios intencionales fundamentados en

su representatividad cultural y condiciones institucionales favorables. Según datos del SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), el centro educativo cuenta con 220 estudiantes distribuidos desde preescolar hasta educación media.

El diagnóstico cuantitativo de competencias socioemocionales se aplicó a una muestra total de 83 estudiantes distribuidos en dos niveles educativos. En educación básica primaria participaron 48 estudiantes: tercer grado (20 estudiantes), cuarto grado (17 estudiantes) y quinto grado (11 estudiantes). En educación básica secundaria participaron 35 estudiantes: sexto grado (11 estudiantes, 31.4%), séptimo grado (8 estudiantes, 22.9%), octavo grado (12 estudiantes, 34.3%) y noveno grado (4 estudiantes, 11.4%). Esta amplitud diagnóstica permitió identificar trayectorias evolutivas en el desarrollo socioemocional y patrones de deterioro progresivo que fundamentaron la focalización de la intervención en octavo grado.

Los 12 estudiantes de octavo grado, con edades comprendidas entre 13 y 14 años, constituyen la unidad de análisis focal para la caracterización detallada de competencias socioemocionales. La selección de este grado responde a criterios estratégicos: los datos nacionales del ICFES (2023) evidencian una tendencia decreciente en habilidades socioemocionales desde séptimo grado (6,3 puntos) hacia noveno grado (5,3 puntos) en población indígena, lo que posiciona a octavo grado como punto crítico de intervención preventiva. Como argumenta Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “en estudios con componentes cualitativos significativos, el tamaño muestral puede ser relativamente pequeño cuando se busca profundidad de análisis y comprensión de procesos en contextos específicos” (p. 634).

Adicionalmente, participaron 12 docentes seleccionados mediante muestreo intencionado considerando dos criterios fundamentales: vinculación directa con estudiantes de octavo grado y diversidad de áreas disciplinares. La muestra docente presenta las siguientes características: experiencia docente promedio de 12,3 años; experiencia específica con la comunidad Mokane de 7,6 años; formación académica distribuida en 67% licenciatura, 25% especialización y 8% maestría; y representación de áreas tradicionales (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales) y formativas (educación artística, educación física). Como señalan Johnson y Christensen (2023), “la selección de informantes clave en componentes cualitativos debe priorizar la riqueza informativa y el conocimiento directo del fenómeno estudiado” (p. 267).

3.2. Instrumentos de recolección de datos

Para la evaluación de competencias socioemocionales en estudiantes se empleó la prueba “Evaluar para Avanzar” desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en colaboración con el ICFES. Este instrumento cuenta con validación psicométrica robusta (α de Cronbach > 0.75 en todas las dimensiones) y evalúa cuatro componentes fundamentales alineados con el marco teórico de la investigación:

autoconciencia emocional, autorregulación emocional-empatía, autorregulación emocional-regulación emocional, y automotivación-autoeficacia. La selección de este instrumento responde a criterios de validez nacional, alineación conceptual con el modelo Bar-On, pertinencia para el contexto educativo colombiano, disponibilidad de datos comparativos para población indígena, y articulación con la política pública educativa.

Para la recolección de datos cualitativos con docentes se diseñó un protocolo de grupo focal estructurado en torno a cinco dimensiones: concepciones sobre desarrollo socioemocional, prácticas pedagógicas implementadas, percepciones sobre factores facilitadores y obstaculizadores, conocimientos sobre neuropedagogía, e integración de elementos culturales Mokaná en la práctica educativa. Siguiendo las recomendaciones de Barbour (2020), “el grupo focal se configura como un espacio de construcción colectiva de significados, donde las interacciones entre participantes generan insights que no emergerían en entrevistas individuales” (p. 137). Complementariamente, se aplicó un cuestionario estructurado organizado en cuatro secciones: estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales ICFES (20 ítems), estrategias pedagógicas y contextuales (24 ítems), percepciones sobre el desarrollo socioemocional (13 ítems), y necesidades y recomendaciones (5 preguntas abiertas).

3.3. Método para el análisis de la información

El análisis de datos siguió un diseño secuencial explicativo de métodos mixtos (Creswell & Plano Clark, 2018), donde los datos cuantitativos proporcionan el panorama inicial del desarrollo socioemocional y los datos cualitativos profundizan en la comprensión de factores contextuales y culturales. El proceso de triangulación se operacionalizó mediante tres fases secuenciales:

La primera fase, cuantitativa diagnóstica, consistió en la aplicación de la prueba “Evaluar para Avanzar” a 83 estudiantes de educación básica primaria (grados 3°, 4° y 5°) y secundaria (grados 6°, 7°, 8° y 9°), seguida de análisis estadístico descriptivo (medias, desviación estándar, distribución de frecuencias) para identificar qué competencias requieren fortalecimiento y cómo evolucionan a través de los grados. Los resultados se categorizaron en tres niveles de desempeño: alto ($\geq 70\%$), medio (50-69%) y bajo ($< 50\%$). El análisis transversal reveló un deterioro progresivo del 57.6% en autorregulación emocional entre tercero y quinto grado de primaria, patrón que se intensifica en secundaria, fundamentando la focalización estratégica en octavo grado como población prioritaria para la caracterización detallada y el diseño de intervención neuropedagógica.

La segunda fase, cualitativa explicativa, incluyó el desarrollo del grupo focal con docentes y el análisis de cuestionarios, empleando codificación temática para comprender por qué emergen los patrones identificados cuantitativamente. El análisis de

contenido permitió identificar categorías emergentes relacionadas con prácticas pedagógicas, factores contextuales y recursos culturales disponibles.

La tercera fase, de triangulación de convergencia, integró los hallazgos cuantitativos y cualitativos en una matriz de análisis que permitió identificar patrones convergentes, complementarios y divergentes. Como señala Flick (2021), “la triangulación en estudios de caso no busca validación convergente sino comprensión enriquecida que reconozca complejidades emergentes de distintas fuentes” (p. 231). Esta integración generó tres productos esenciales: un perfil diagnóstico integral que combina indicadores cuantitativos con comprensión cualitativa de causas contextuales; una matriz de necesidades priorizadas que identifica áreas críticas con justificación pedagógica; y un repertorio de recursos culturales que cataloga elementos Mokaná validados como pertinentes para el abordaje neuropedagógico.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis de los resultados se estructura en tres dimensiones secuenciales y complementarias: primero, el diagnóstico comparativo de competencias socioemocionales entre educación básica primaria y secundaria, que permitió identificar trayectorias evolutivas críticas; segundo, el análisis focalizado en estudiantes de octavo grado como población prioritaria de intervención; y tercero, los hallazgos cualitativos derivados del cuestionario y grupo focal con docentes. Esta triangulación metodológica permite caracterizar comprensivamente el fenómeno desde una perspectiva neuropedagógica intercultural.

4.1. Diagnóstico comparativo: trayectorias evolutivas de primaria a secundaria

El diagnóstico cuantitativo abarcó 83 estudiantes del Centro Educativo Juaruco: 48 de educación básica primaria (grados 3°, 4° y 5°) y 35 de educación básica secundaria (grados 6°, 7°, 8° y 9°). Este análisis transversal permitió identificar patrones evolutivos que fundamentan la focalización estratégica en octavo grado.

4.1.1. Hallazgos en educación básica primaria

La muestra de primaria estuvo conformada por 20 estudiantes de tercer grado, 17 de cuarto grado y 11 de quinto grado. Los resultados evidencian un perfil diferenciado por competencia que revela tanto fortalezas consolidadas como señales de alerta temprana.

TABLA 1. Resultados generales de competencias socioemocionales en educación básica primaria

Competencia	3° Grado (n= 20)	4° Grado (n= 17)	5° Grado (n= 11)	Tendencia
Autoconciencia emocional	100%	100%	100%	ALTO - Estable
Autorregulación - Empatía	91.7%	92.1%	93.9%	ALTO - Ascendente
Autorregulación - Regulación	100%	76.5%	42.4%	CRÍTICO - Deterioro 57.6%

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados prueba Evaluar para Avanzar (2024)

CUADRO 1. Interpretación neuropedagógica de los hallazgos en primaria

Competencia	Hallazgo	Interpretación neurobiológica
Autoconciencia emocional (100%)	Identificación correcta de emociones básicas (alegría, rabia, tristeza, sorpresa) en todos los grados	Refleja la maduración funcional de la amígdala, estructura clave para el reconocimiento de emociones primarias, y el desarrollo eficiente de la corteza fusiforme especializada en el procesamiento de rostros y expresiones faciales (LeDoux, 1993).
Empatía (91.7%-93.9%)	Tendencia ascendente progresiva con incremento sostenido	Indica activación adecuada de la corteza cingulada anterior, desarrollo del sistema de neuronas espejo (Mayer, 1997), e integración córtico-subcortical funcional que facilita empatía ajustada y menos reactiva.
Regulación emocional (100%→42.4%)	Deterioro del 57.6% entre 3° y 5° grado (correlación r = -0.97)	Refleja maduración inestable del córtex prefrontal que dificulta control de impulsos, sobreactivación del sistema nervioso simpático ante estrés, e integración limitada entre áreas emocionales y de control ejecutivo (Feldman, 2019).

Fuente: Elaboración propia (2024)

El hallazgo más preocupante corresponde al deterioro progresivo en regulación emocional: mientras tercer grado alcanza el 100%, cuarto grado desciende a 76.5% (-23.5%) y quinto grado colapsa al 42.4% (-34.1% adicional). Este patrón establece una trayectoria predictiva que anticipaba desafíos críticos en secundaria, coincidiendo con lo señalado por el MEN (2012) sobre la importancia de acompañar el tránsito de la niñez a la preadolescencia, período en que las demandas socioemocionales aumentan en complejidad.

4.1.2. Hallazgos en educación básica secundaria

La muestra de secundaria incluyó 35 estudiantes: 11 de sexto grado (31.4%), 8 de séptimo grado (22.9%), 12 de octavo grado (34.3%) y 4 de noveno grado (11.4%). Los resultados confirman y profundizan las tendencias identificadas en primaria.

TABLA 2. Resultados detallados de Automotivación-Autoeficacia por grado en secundaria

Grado	N	Ítem 1901159	Ítem 1901169	Ítem 1901175	Ítem 1901189	Ítem 1901190	Promedio	Nivel
6°	11	72.7%	63.6%	100%	36.4%	72.7%	69.1%	MEDIO
7°	8	37.5%	12.5%	75%	62.5%	50%	47.5%	MEDIO
8°	12	58.3%	66.7%	100%	50%	66.7%	68.3%	MEDIO
9°	4	75%	100%	100%	25%	50%	70%	MEDIO

Fuente: Elaboración propia (2024)

Los resultados en autoeficacia revelan variabilidad extrema intra-competencia (rangos de 12.5% a 100%), evidenciando desregulación en creencias de autoeficacia según el dominio específico evaluado. El séptimo grado presenta el rendimiento más bajo (47.5%), especialmente preocupante en el ítem 1901169 (“Cuando tengo el tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas que me ponen”) con apenas 12.5% de respuesta esperada. Sin embargo, el ítem 1901175 (“Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen en el colegio”) muestra consistentemente altos porcentajes (75%-100%), sugiriendo preservación de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

CUADRO 2. Análisis del desajuste motivacional en secundaria

Dimensión	Fortaleza	Vulnerabilidad	Implicación
Motivación intrínseca	75%-100% desea aprender	—	Sistema de recompensas activo
Autoeficacia percibida	—	12.5%-62.5% duda de sus capacidades	Inmadurez prefrontal para evaluar competencias
Resultado	Desajuste crítico: estudiantes desean aprender, pero dudan de sus recursos para lograrlo		Riesgo de indefensión aprendida

Fuente: Elaboración propia (2024)

TABLA 3. Resultados detallados de Autorregulación Emocional-Empatía por grado

Grado	N	Ítem 1901119	Ítem 1901129	Ítem 1901139	Ítem 1901147	Promedio	Nivel
6°	11	100%	100%	72.7%	81.8%	88.6%	ALTO
7°	8	75%	75%	50%	25%	56.3%	MEDIO
8°	12	100%	100%	75%	83.3%	89.6%	ALTO
9°	4	100%	100%	100%	100%	100%	ALTO

Fuente: Elaboración propia (2024)

Los resultados en empatía presentan el patrón más prometedor de todas las competencias evaluadas, con tendencia ascendente general (correlación positiva $r = 0.68$ entre grado académico y competencia empática). Los ítems 1901119 (“Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo”) y 1901129 (“Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona”) muestran consistentemente 75%-100% de respuesta esperada. Se identifica una anomalía crítica en 7° grado con rendimiento empático significativamente inferior (56.3%), mientras que 9° grado alcanza el 100% en todos los ítems, sugiriendo consolidación empática en estudiantes de mayor edad.

TABLA 4. Resultados detallados de Autorregulación Emocional-Regulación por grado

Grado	N	Ítem 1901060	Ítem 1901077	Ítem 1901084	Ítem 1901094	Promedio	Nivel
6°	11	27.3%	54.5%	36.4%	72.7%	47.7%	MEDIO
7°	8	50%	75%	50%	37.5%	53.1%	MEDIO
8°	12	8.3%	66.7%	50%	83.3%	52.1%	MEDIO
9°	4	25%	25%	25%	25%	25%	CRÍTICO

Fuente: Elaboración propia (2024)

Los resultados en regulación emocional constituyen el hallazgo más alarmante del estudio, evidenciando una crisis sistémica en el desarrollo de competencias de autocontrol emocional. Se observa un colapso en 9° grado (deterioro severo al 25% promedio), comunicación familiar crítica especialmente en 8° grado donde el ítem 1901060 (“Les digo a mis padres lo que siento en ese momento”) alcanza apenas el 8.3%, y patrones crecientes de aislamiento emocional evidenciados en múltiples ítems.

CUADRO 3. Interpretación neurobiológica del déficit en regulación emocional

Factor neurobiológico	Manifestación	Consecuencia conductual
Hipoactivación del córtex prefrontal	Control ejecutivo inmaduro	Dificultad para modular respuestas emocionales
Hiperactivación del sistema límbico	Respuestas emocionales exacerbadas	Intensidad emocional desproporcionada
Desconexión funcional corteza-subcorteza	Fallas en modulación emocional	Conductas impulsivas o de evitación
Neuroplasticidad crítica	Sensibilidad aumentada a experiencias adversas	Consolidación de patrones desadaptativos

Fuente: Adaptado de Rueda León, Orozco Calderón, Valencia-Ortiz y Rodríguez Servín (2024)

4.1.3. Síntesis comparativa: fundamentos para la focalización en octavo grado

El análisis de los resultados obtenidos en educación básica primaria reveló un panorama que, si bien presenta fortalezas excepcionales en el desarrollo de competencias de reconocimiento emocional (100%) y empatía (91.7%-93.9%), evidenció también señales de alerta temprana que anticipaban desafíos críticos en etapas posteriores del desarrollo. Particularmente, el deterioro progresivo observado en autorregulación emocional conforme avanzaban los grados —con una caída del 57.6% entre tercero y quinto grado— estableció una trayectoria predictiva que exigía un análisis exhaustivo de la población de educación básica secundaria. Esta transición analítica no responde únicamente a una secuencia metodológica, sino a una necesidad investigativa estratégica: comprender cómo evolucionan las competencias socioemocionales durante la adolescencia indígena Mokaaná, período crítico donde convergen procesos neurobiológicos complejos, transformaciones identitarias significativas y exigencias académicas crecientes que pueden determinar trayectorias de desarrollo a largo plazo.

En efecto, los hallazgos de secundaria confirmaron y profundizaron las tendencias identificadas en primaria: la regulación emocional continuó su deterioro hasta alcanzar un alarmante 25% en noveno grado, mientras que la empatía mostró recuperación progresiva y la autoeficacia evidenció inestabilidad significativa. Este panorama comparativo, articulado con los datos nacionales del ICFES (2023) que reportan una tendencia decreciente de 6.3 puntos en séptimo grado a 5.3 puntos en noveno grado para población indígena, fundamenta la selección estratégica de octavo grado como población prioritaria de intervención neuropsicológica.

CUADRO 4. Justificación de la focalización en octavo grado

Criterio	Evidencia	Implicación estratégica
Trayectoria nacional	Datos ICFES (2023): tendencia decreciente de 6.3 puntos (7°) a 5.3 puntos (9°) en población indígena	8° grado es punto crítico de intervención preventiva
Deterioro local	Regulación emocional: 100% (3°) → 52.1% (8°) → 25% (9°)	Intervenir antes del colapso observado en 9°
Ventana neurobiológica	13-14 años: período de mayor plasticidad para conexiones prefrontales-límbicas	Momento óptimo para intervención neuropsicológica
Viabilidad muestral	n = 12 estudiantes (34.3% de secundaria)	Tamaño óptimo para seguimiento individualizado
Estabilidad grupal	Mayor permanencia escolar que 9° grado	Garantiza continuidad de la intervención

Fuente: Elaboración propia (2024)

4.2. Análisis focalizado: perfil socioemocional de estudiantes de octavo grado

Una vez establecida la trayectoria evolutiva que posiciona al octavo grado como punto crítico de intervención, el análisis se focaliza en la caracterización detallada de los 12 estudiantes que conforman este grupo (34.3% de la muestra de secundaria), cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años —período que la neurociencia del desarrollo identifica como ventana de máxima plasticidad para la consolidación de conexiones entre la corteza prefrontal y las estructuras límbicas implicadas en la regulación emocional (Moreno-Jiménez & Sánchez-Queija, 2022).

El análisis de las competencias socioemocionales en este grupo revela un perfil marcadamente heterogéneo, en el que coexisten fortalezas significativas y vulnerabilidades críticas que configuran un escenario complejo y demandante de intervención neuropsicológica especializada. La muestra evidencia un rango de desempeño altamente variable que oscila entre el 8.3% y el 100% de las respuestas esperadas según el componente evaluado. Esta amplitud —equivalente a una variabilidad del 91.7%— sugiere procesos de desarrollo fragmentado y desincronizado, característicos de la adolescencia en contextos de estrés aculturativo donde los jóvenes navegan cotidianamente entre dos matrices culturales: la tradición ancestral Mokañá y las demandas del sistema educativo occidental.

El mapa de competencias socioemocionales que emerge de este análisis revela patrones diferenciados que exigen interpretaciones específicas según las particularidades neurobiológicas y culturales de cada dominio, permitiendo identificar tanto los recursos disponibles para anclar intervenciones pedagógicas como las áreas prioritarias que requieren atención inmediata.

TABLA 5. Resultados detallados de competencias socioemocionales en octavo grado

Competencia	Ítems evaluados	Rango de desempeño	Promedio	Nivel	Variabilidad
Autorregulación - Empatía	4 ítems	75% - 100%	89.6%	ALTO	25%
Automotivación - Autoeficacia	5 ítems	50% - 100%	68.3%	MEDIO	50%
Autorregulación - Regulación	4 ítems	8.3% - 83.3%	52.1%	MEDIO	75%

Fuente: Elaboración propia (2024)

La variabilidad observada (8.3% a 100%) —equivalente a una amplitud del 91.7%— sugiere procesos de desarrollo fragmentado y desincronizado, propios de la adolescencia en contextos de estrés aculturativo.

4.2.1. Fortaleza estructural: empatía comunitaria (89.6%)

Los estudiantes de octavo grado evidencian una competencia empática notablemente desarrollada, constituyendo el patrón más prometedor del estudio.

CUADRO 5. Análisis detallado de la competencia empática en 8° grado

Ítem	Contenido	Resultado	Interpretación
1901119	“Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo”	100%	Empatía reactiva ante injusticia consolidada
1901129	“Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona”	100%	Activación emocional ante maltrato ajeno
1901139	“Me preocupa cuando alguien se siente mal”	75%	Preocupación empática en desarrollo
1901147	“Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste”	83.3%	Contagio emocional funcional

Interpretación neuropedagógica: Este alto desempeño empático refleja la activación funcional del sistema de neuronas espejo y la maduración apropiada de la corteza cingulada anterior, estructuras cerebrales clave para la resonancia emocional (Iacoboni, 2009). Desde la perspectiva cultural, este patrón se articula con el principio de reciprocidad ancestral de la comunidad Mokaaná, donde el bienestar individual se comprende en función del bienestar colectivo. Las prácticas comunitarias tradiciona-

les han potenciado neurobiológicamente las redes empáticas de estos adolescentes, constituyendo un recurso pedagógico estratégico para el diseño de intervenciones.

4.2.2. Vulnerabilidad crítica: regulación emocional (52.1%)

La autorregulación emocional constituye el hallazgo más alarmante, evidenciando una crisis en el desarrollo de competencias de autocontrol que requiere intervención inmediata.

CUADRO 6. Análisis crítico de la regulación emocional en 8° grado

Ítem	Contenido	Resultado	Interpretación clínica
1901060	“Les digo a mis padres lo que siento en ese momento”	8.3%	CRISIS COMUNICATIVA: 91.7% no expresan emociones a padres
1901077	“Me encierro en mi cuarto”	66.7%	Estrategia de evitación predominante
1901084	“Prefiero NO hablar con mis padres”	50%	Ruptura comunicativa intergeneracional
1901094	“Respiro profundamente para calmarme”	83.3%	FORTALEZA PRESERVADA: Estrategias fisiológicas básicas funcionales

Fuente: Elaboración propia (2024)

Interpretación neuropedagógica: El ítem 1901060 revela una ruptura significativa del sistema de apoyo primario, apuntando a dificultades en la integración córtico-límbica necesaria para verbalizar emociones y a la erosión de canales intergeneracionales de transmisión afectiva en el pueblo Mokaná (Bueno, 2021). Los ítems 1901077 y 1901084 conforman un síndrome de evitación emocional donde el aislamiento sustituye la expresión comunitaria, generando un círculo vicioso de desregulación y retraimiento. Sin embargo, el ítem 1901094 indica que las estrategias fisiológicas básicas de autorregulación permanecen preservadas, representando un recurso inicial clave para extender el desarrollo hacia competencias comunicativas más complejas.

4.2.3. Competencia en desarrollo: autoeficacia (68.3%)

La automotivación-autoeficacia presenta un nivel medio con variabilidad significativa que revela un desajuste entre motivación intrínseca y autoconcepto académico.

CUADRO 7. Análisis del perfil de autoeficacia en 8° grado

Ítem	Contenido	Resultado	Categoría
1901175	“Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen”	100%	Motivación intrínseca preservada
1901169	“Cuando tengo tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas”	66.7%	Confianza moderada
1901190	“Sé que voy a pasar todas las materias del año”	66.7%	Expectativa académica moderada
1901159	“Cuando no sé hacer algo que me gusta, practico hasta lograrlo”	58.3%	Persistencia en desarrollo
1901189	“Cuando algo me sale mal, sé que puedo mejorar”	50%	ALERTA: Riesgo de indefensión aprendida

Fuente: Elaboración propia (2024)

Interpretación neuropedagógica: Desde la neurociencia del desarrollo adolescente, este patrón refleja un desarrollo desincronizado de los sistemas motivacionales: la hiperactividad del sistema de recompensas promueve disposición y curiosidad por aprender (100%), mientras que la inmadurez relativa del córtex prefrontal limita la capacidad de evaluar de manera realista las propias competencias y sostener la autorregulación (Gross, 1999). El ítem 1901189 con promedios consistentemente bajos (50%) sugiere pesimismo cognitivo que puede predecir depresión adolescente, demandando reestructuración cognitiva orientada a consolidar un autoconcepto equilibrado entre la humildad cultural Mokaná y la confianza académica necesaria para contextos occidentales.

4.3. Hallazgos cualitativos: percepciones y prácticas docentes

El componente cualitativo de la investigación se orientó a comprender las percepciones, prácticas pedagógicas y factores contextuales que median el desarrollo socioemocional de los estudiantes Mokaná desde la perspectiva de quienes cotidianamente acompañan sus procesos formativos. Para ello, se aplicó un cuestionario estructurado organizado en cuatro secciones —estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales ICFES (20 ítems), estrategias pedagógicas y contextuales (24 ítems), percepciones sobre el desarrollo socioemocional (13 ítems), y necesidades y recomendaciones (5 preguntas abiertas)— complementado con un grupo focal semiestructurado a 12 docentes del Centro Educativo Juaruco.

Los hallazgos de este componente cualitativo no solo complementan los datos cuantitativos obtenidos con estudiantes, sino que ofrecen claves interpretativas funda-

mentales para comprender por qué emergen ciertos patrones de desarrollo socioemocional y cómo los factores pedagógicos e institucionales configuran el escenario donde se despliegan —o se obstaculizan— las competencias evaluadas. Esta triangulación metodológica, siguiendo el modelo de análisis mixto propuesto por Flick (2021), “no busca validación convergente sino comprensión enriquecida que reconozca complejidades emergentes de distintas fuentes” (p. 231).

4.3.1. Caracterización de los participantes docentes

TABLA 6. Perfil de docentes participantes

Variable	Descripción
Número de docentes	12 docentes vinculados a estudiantes de la comunidad Mokañá
Áreas disciplinares	Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física
Experiencia docente promedio	12,3 años
Experiencia con comunidad Mokañá	7,6 años en promedio
Formación académica	67% licenciatura (8), 25% especialización (3), 8% maestría (1)

Fuente: Elaboración propia (2024)

4.3.2. Distribución de factores contextuales

El análisis de los factores contextuales evaluados en las Secciones A y B del cuestionario revela patrones complejos que reflejan las tensiones y oportunidades inherentes al trabajo educativo en contextos interculturales. La distribución de las respuestas docentes permite identificar no solo el estado actual de las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo socioemocional, sino también las brechas formativas y los recursos culturales disponibles que configuran el escenario educativo del Centro Educativo Juaruco. Los resultados se organizan en torno a dos grandes dimensiones: las competencias socioemocionales ICFES que los docentes promueven en sus estudiantes, y las estrategias pedagógicas contextuales que implementan para tal fin.

TABLA 7. Distribución porcentual de niveles por factor contextual

Factor	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Autorregulación emocional: Empatía	18%	20%	25%	19%	18%
Autorregulación emocional: Regulación	22%	19%	22%	19%	18%
Automotivación: Autoeficacia	16%	18%	20%	24%	22%
Entorno para el aprendizaje	20%	31%	11%	15%	23%
Aplicación estrategias neuropedagógicas	26%	24%	16%	16%	18%
Integración saberes ancestrales Mokaaná	23%	18%	19%	24%	18%
Promoción pertenencia comunitaria	22%	19%	22%	19%	20%

Fuente: Resultados instrumentos aplicados (2024)

CUADRO 8. Hallazgos interpretativos de los factores contextuales

Factor	Hallazgo crítico	Interpretación
Estrategias neuropedagógicas	50% en niveles bajo y muy bajo	Brecha formativa significativa: los docentes carecen de herramientas conceptuales y metodológicas basadas en neurociencia educativa
Saberes ancestrales Mokaaná	42% en niveles alto y muy alto	Capital cultural significativo: sensibilidad cultural desarrollada pero infrautilizada pedagógicamente
Entorno de aprendizaje	51% en niveles bajo y medio-bajo	Limitaciones estructurales que dificultan implementación de metodologías experienciales
Pertenencia comunitaria	Distribución equilibrada con concentración en niveles medios	Reconocimiento de importancia sin estrategias sistemáticas consolidadas

Fuente: Elaboración propia (2024)

4.3.3. Análisis de relaciones entre factores contextuales

TABLA 8. Relación entre integración de saberes ancestrales y estrategias neuropedagógicas

Relación	Frecuencia	Porcentaje
Coincidencia exacta	2	17%
Saberes ancestrales > Estrategias neuropedagógicas	6	50%
Estrategias neuropedagógicas > Saberes ancestrales	4	33%
Total	12	100%

Fuente: Resultados instrumentos aplicados (2024)

El predominio de casos donde el nivel de integración cultural supera al de implementación neuropedagógica (50%) evidencia un potencial pedagógico latente: los docentes han desarrollado sensibilidad cultural considerable hacia las prácticas tradicionales Mokaná, pero carecen de las herramientas para traducir esta riqueza cultural en estrategias educativas neuropsicológicamente informadas. El coeficiente de correlación positiva moderada ($r=0.34$) indica un vínculo potencial que permanece infrautilizado. Esta asimetría refleja una brecha de traducción epistemológica donde el conocimiento cultural tradicional no ha encontrado aún canales efectivos para dialogar con los avances de la neurociencia educativa.

TABLA 9. Relación entre autorregulación emocional y promoción de pertenencia comunitaria

Relación	Frecuencia	Porcentaje
Coincidencia exacta	2	17%
Autorregulación emocional > Pertenencia comunitaria	5	42%
Pertenencia comunitaria > Autorregulación emocional	5	42%
Total	12	100%

Fuente: Resultados instrumentos aplicados (2024)

La distribución simétrica y correlación moderadamente alta ($r=0.56$) indica relación bidireccional donde ambos constructos se potencian mutuamente. Los docentes han intuido una conexión fundamental: el desarrollo de la autorregulación emocional se ve facilitado por el fortalecimiento de la identidad comunitaria, y viceversa. La regulación emocional adquiere mayor efectividad cuando se enmarca en un sistema de valores culturalmente coherente.

4.3.4. Percepciones docentes sobre competencias socioemocionales ICFES

Más allá de las prácticas implementadas, resulta fundamental conocer cómo perciben los docentes el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales en sus estudiantes, pues estas valoraciones —construidas desde la observación cotidiana y el conocimiento contextualizado— permiten triangular los hallazgos cuantitativos obtenidos directamente con los estudiantes. Los docentes reportan percepciones diferenciadas que revelan patrones consistentes con los resultados de la prueba “Evaluar para Avanzar”, fortaleciendo la validez del diagnóstico.

TABLA 10. Valoración docente del desarrollo de competencias socioemocionales

Competencia ICFES	Promedio (1-5)	DE	Interpretación cualitativa
Autorregulación: Empatía	2.9	0.8	Desarrollo emergente pero inconsistente
Autorregulación: Regulación	2.7	0.9	Desafío pedagógico prioritario
Automotivación: Autoeficacia	3.2	0.7	Fortaleza relativa
Entorno para el aprendizaje	3.0	1.1	Alta variabilidad individual
Promedio Global	2.95	0.87	Desarrollo moderado

Fuente: Resultados instrumentos aplicados (2024)

4.3.5. Análisis cualitativo de respuestas abiertas: factores facilitadores y obstaculizadores

La Sección D del cuestionario, conformada por cinco preguntas abiertas, constituye un espacio privilegiado para acceder al saber pedagógico experiencial de los docentes —ese conocimiento situado que emerge de años de práctica en contextos interculturales y que difícilmente puede capturarse mediante ítems cerrados. El análisis de contenido de estas respuestas revela no solo las condiciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo socioemocional de los estudiantes Moganá, sino también la reflexividad crítica de los docentes respecto a su propia práctica y las tensiones epistemológicas que enfrentan al intentar articular el currículo oficial con las pedagogías culturalmente responsivas.

CUADRO 9. Factores facilitadores identificados por docentes

Factor	Frecuencia	Cita representativa
Conexión con tradiciones culturales	11 docentes (92%)	“Cuando integramos historias y simbolismos de la cultura Mokaná, los estudiantes se muestran más receptivos y conectados emocionalmente”
Vínculo afectivo docente-estudiante	9 docentes (75%)	“El clima de confianza es fundamental. Cuando los estudiantes sienten que nos importan, se abren emocionalmente”
Apoyo familiar y comunitario	8 docentes (67%)	“Las familias que mantienen prácticas tradicionales de crianza muestran hijos con mayor estabilidad emocional”

CUADRO 10. Obstáculos identificados por docentes

Obstáculo	Frecuencia	Cita representativa
Déficit de formación específica	10 docentes (83%)	“Falta de capacitación que integre neuroeducación con respeto hacia los saberes ancestrales, no como reemplazo sino como diálogo de saberes”
Limitaciones estructurales	9 docentes (75%)	“Sobrecarga curricular que privilegia contenidos académicos tradicionales sobre el desarrollo integral socioemocional”
Tensiones culturales	7 docentes (58%)	“Conflicto entre expectativas del currículo oficial y las formas tradicionales de educación emocional Mokaná”

Fuente: Elaboración propia (2024)

Los docentes demuestran conciencia epistemológica al solicitar formación que no busque el reemplazo de los saberes ancestrales por conocimiento científico, sino la construcción de puentes epistemológicos que permitan el diálogo respetuoso entre diferentes formas de conocer, configurando lo que Santos (2010) denomina ecología de saberes.

4.4. Síntesis integradora: perfil socioemocional Mokaná y fundamentos para la intervención

La triangulación de datos cuantitativos (83 estudiantes) y cualitativos (12 docentes) configura un perfil socioemocional culturalmente específico que fundamenta el diseño de intervenciones neuropedagógicas contextualizadas.

CUADRO 11. Perfil socioemocional integral de adolescentes Mokane de octavo grado

Dimensión	Característica	Evidencia cuantitativa	Validación cualitativa	Fundamento neuropsicológico
Fortaleza estructural	Empatía comunitaria excepcional	89.6% (ALTO)	Docentes: 2.9/5 emergente	Sistema de neuronas espejo potenciado por prácticas culturales de reciprocidad ancestral
Vulnerabilidad crítica	Déficit en regulación emocional	52.1% (MEDIO); Ítem comunicación familiar: 8.3%	Docentes: 2.7/5 - Prioridad	Asincronía madurativa corteza prefrontal-sistema límbico, agravada por ruptura comunicativa intergeneracional
Recurso latente	Motivación intrínseca preservada	100% desea aprender	Docentes: 3.2/5 fortaleza	Circuitos de recompensa funcionales; base para intervenciones que capitalicen deseo de aprender
Riesgo identificado	Tendencia a indefensión aprendida	50% duda de poder mejorar	Alta variabilidad percibida	Autoconcepto académico frágil que requiere reestructuración cognitiva
Oportunidad pedagógica	Capital cultural docente infrautilizado	50% saberes ancestrales > neuropsicología	83% solicita formación integradora	Potencial de formación docente que integre neurociencia y epistemologías ancestrales

Fuente: Elaboración propia (2024)

CUADRO 12. Prioridades de intervención derivadas del diagnóstico

Prioridad	Competencia objetivo	Justificación diagnóstica	Estrategia recomendada
1ª	Regulación emocional	Crisis comunicativa familiar (91.7%); deterioro progresivo confirmado	Intervención inmediata: fortalecer expresión afectiva en clave bicultural
2ª	Autoeficacia	Riesgo de indefensión aprendida (50%); desajuste motivacional	Experiencias de éxito progresivo en contextos colaborativos
3ª	Capitalizar empatía	Fortaleza consolidada (89.6%) como recurso pedagógico	Metodologías colaborativas que anclen competencias intrapersonales en fortaleza interpersonal

Fuente: Elaboración propia (2024)

Este perfil fundamenta el diseño de intervenciones neuropedagógicas culturalmente situadas que capitalicen las fortalezas relacionales ancestrales (empatía comunitaria) como andamiaje para fortalecer competencias intrapersonales deficitarias (regulación emocional, autoeficacia), aprovechando la ventana de neuroplasticidad crítica que representa el período 13-14 años para el desarrollo de conexiones prefrontales-límbicas (Moreno-Jiménez & Sánchez-Queija, 2022).

5. REFLEXIÓN CRÍTICA EN EL MARCO DE LA NEUROPEDAGOGÍA: IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

El análisis de los resultados obtenidos en la prueba “Evaluar para Avanzar” y el cuestionario docente, enmarcado dentro de los principios de la neuropedagogía intercultural, revela una interacción compleja entre factores neurobiológicos, culturales y pedagógicos que configuran el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes indígenas Mokaná. A través de un enfoque multidimensional, se ha podido identificar cómo diversos componentes del cerebro —particularmente el córtex prefrontal, la amígdala y las redes asociadas con la cognición social— interactúan con matrices culturales específicas para modular las capacidades de autorregulación, empatía y autoeficacia. Estos hallazgos no solo proporcionan una visión detallada del estado actual de las competencias socioemocionales, sino también de los factores contextuales que median su desarrollo en un territorio ancestral que enfrenta los desafíos de la interculturalidad contemporánea.

5.1. La asincronía entre competencias interpersonales e intrapersonales: una lectura neuropedagógica culturalmente situada

El hallazgo más significativo de esta investigación es el perfil socioemocional asimétrico que caracteriza a los adolescentes Mokaná de octavo grado: fortaleza excepcional en empatía comunitaria (89.6%) coexistiendo con vulnerabilidad crítica en regulación emocional individual (52.1%). Esta configuración, lejos de ser una anomalía, refleja la interacción bidireccional entre procesos neurobiológicos universales del desarrollo adolescente y prácticas culturales específicas de socialización emocional.

Desde la neurociencia del desarrollo, los altos niveles de empatía evidencian una maduración adecuada del sistema de neuronas espejo y una conectividad funcional robusta entre la corteza cingulada anterior, la ínsula y la corteza prefrontal medial —estructuras implicadas en el procesamiento empático, la conciencia interoceptiva y la teoría de la mente (Cerić Garrido & Tejada, 2025). Este desarrollo se ve potenciado

por las prácticas culturales Mokaná que privilegian la reciprocidad, la solidaridad comunitaria y el cuidado mutuo como valores centrales de la cosmovisión ancestral.

Sin embargo, el déficit en regulación emocional —particularmente la crisis comunicativa familiar evidenciada en el ítem 1901060 donde apenas el 8.3% de estudiantes expresa emociones a sus padres— sugiere una ruptura en los canales intergeneracionales de transmisión afectiva. Desde la perspectiva neurobiológica, este patrón se explica por la asincronía madurativa característica de la adolescencia: mientras el sistema límbico muestra elevada reactividad emocional, las conexiones regulatorias con la corteza prefrontal se encuentran aún en desarrollo (Casey & Jones, 2020). Esta configuración neurobiológica, combinada con posibles tensiones aculturativas que erosionan las prácticas tradicionales de acompañamiento emocional, genera un escenario de vulnerabilidad que requiere intervención inmediata.

La interpretación de estos hallazgos trasciende el reduccionismo neurobiológico para reconocer que las competencias socioemocionales no se desarrollan en el vacío cultural. Como señala Immordino-Yang (2016), las interacciones sociales y la empatía son fundamentales para el aprendizaje efectivo, subrayando la necesidad de fomentar entornos educativos que propicien tanto el desarrollo neurobiológico óptimo como el arraigo cultural. En el contexto Mokaná, esto implica diseñar intervenciones que capitalicen la fortaleza empática comunitaria como andamiaje para fortalecer competencias intrapersonales deficitarias.

5.2. La brecha de traducción epistemológica: tensiones entre neurociencia y saberes ancestrales

Un hallazgo particularmente revelador del componente cualitativo es la asimetría identificada en las prácticas docentes: el 50% de los educadores presenta mayor nivel de integración de saberes ancestrales Mokaná que de implementación de estrategias neuropedagógicas. Este patrón evidencia lo que puede denominarse una brecha de traducción epistemológica, donde el conocimiento cultural tradicional no ha encontrado aún canales efectivos para dialogar con los avances de la neurociencia educativa.

Esta brecha no debe interpretarse como deficiencia, sino como evidencia de un potencial pedagógico latente. Los docentes han desarrollado sensibilidad cultural considerable hacia las prácticas tradicionales Mokaná —narrativas ancestrales, círculos de palabra, conexión con el territorio— pero carecen de las herramientas conceptuales y metodológicas para traducir esta riqueza cultural en estrategias neuropsicológicamente informadas. Como señala Santos (2010), se requiere una ecología de saberes donde diferentes formas de conocimiento puedan coexistir y dialogar sin que una domine o invalide a las otras.

Los obstáculos identificados por los docentes trascienden las limitaciones técnicas o de recursos, revelando tensiones epistemológicas profundas en el sistema educativo. El 83% de los docentes demanda formación que integre neuroeducación con respeto hacia los saberes ancestrales, “no como reemplazo sino como diálogo de saberes”. Esta demanda evidencia conciencia epistemológica y se fundamenta en la perspectiva decolonial que cuestiona la hegemonía del conocimiento occidental y propone la validez de múltiples racionalidades (Mignolo, 2003).

La correlación positiva entre integración de saberes ancestrales y promoción de pertenencia comunitaria ($r=0.56$) confirma que los docentes han intuido una conexión fundamental: el desarrollo de la autorregulación emocional se ve facilitado por el fortalecimiento de la identidad cultural, y viceversa. La regulación emocional adquiere mayor efectividad cuando se enmarca en un sistema de valores culturalmente coherente, hallazgo que tiene implicaciones directas para el diseño de intervenciones neuropedagógicas interculturales.

5.3. Ventanas de neuroplasticidad y oportunidades de intervención

Los hallazgos de esta investigación adquieren particular relevancia considerando el momento neurobiológico de la población estudiada. El período entre 13-14 años constituye una ventana de oportunidad crítica para el desarrollo de la autorregulación emocional, coincidiendo con cambios específicos en la conectividad entre la amígdala y la corteza prefrontal (Moreno-Jiménez & Sánchez-Queija, 2022). Durante esta fase, las experiencias estructuradas de autorregulación pueden acelerar la maduración de circuitos cerebrales implicados en la regulación emocional, cognición social y toma de decisiones.

La teoría de la plasticidad neuronal sostiene que las capacidades socioemocionales pueden fortalecerse mediante experiencias de aprendizaje diseñadas específicamente para estimular estas áreas cerebrales (Battro et al., 2008). En el contexto Mokaná, esto implica aprovechar las prácticas culturales tradicionales —ceremonias ancestrales, narrativas colectivas, rituales de acompañamiento intergeneracional— como activadores de procesos neurobiológicos específicos. Las narrativas ancestrales pueden funcionar como organizadores previos que facilitan la comprensión y apropiación de competencias socioemocionales, porque están culturalmente ancladas en el universo simbólico de los estudiantes (Ausubel, 2002).

Sin embargo, la reorganización sináptica propia de la pubertad también genera vulnerabilidades. UNICEF Uruguay (2020) advierte que este proceso produce remodelación profunda en las conexiones neuronales, lo cual puede desajustar temporalmente la eficiencia en las redes de cognición social. El descenso observado en empatía durante séptimo grado (56.3%) y el colapso en regulación emocional en noveno grado (25%) pueden vincularse a esta reorganización sináptica, sugiriendo que la

ausencia de intervención sistemática durante octavo grado puede consolidar patrones desadaptativos de autorregulación.

5.4. Desafíos y tensiones para la intervención neuropedagógica intercultural

La implementación de propuestas neuropedagógicas en contextos interculturales enfrenta tensiones que requieren abordaje reflexivo. En primer lugar, la sobrecarga curricular que privilegia contenidos académicos tradicionales sobre el desarrollo integral socioemocional, identificada por el 75% de los docentes, evidencia lo que Apple (1986) denomina currículo oculto: las estructuras institucionales que, de manera implícita, comunican valores y prioridades educativas que pueden marginar las competencias socioemocionales.

En segundo lugar, las tensiones entre expectativas del currículo oficial y las formas tradicionales de educación emocional Mokaná, reportadas por el 58% de los docentes, reflejan la complejidad de navegar entre dos sistemas de conocimiento que no siempre se articulan coherentemente. Walsh (2009) enfatiza que “la interculturalidad crítica exige transformaciones estructurales en cómo se conciben y organizan los procesos educativos”, principio que orienta la necesidad de una ecología de saberes donde la neurociencia dialogue horizontalmente con las epistemologías ancestrales.

Finalmente, la heterogeneidad en las prácticas docentes —evidenciada en la alta variabilidad de los factores contextuales evaluados— sugiere la presencia de liderazgos pedagógicos diferenciados que podrían convertirse en nodos de transformación educativa si se consolidan espacios institucionales orientados al intercambio de experiencias y a la sistematización de prácticas exitosas. Esta heterogeneidad, lejos de constituir una limitación, se perfila como una oportunidad para el aprendizaje colaborativo entre docentes y la construcción conjunta de modelos pedagógicos culturalmente pertinentes.

5.5. Hacia una neuropedagogía intercultural: síntesis y proyecciones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos interculturales constituye una oportunidad histórica para reconfigurar los paradigmas educativos hacia modelos más inclusivos, científicamente fundamentados y culturalmente pertinentes. La convergencia diagnóstica entre datos cuantitativos estudiantiles y percepciones cualitativas docentes —ambos identificando la regulación emocional como área crítica de intervención— fortalece la validez de los hallazgos y confirma la necesidad de intervenciones que integren el conocimiento sobre desarrollo neurobiológico adolescente con la comprensión profunda de las particularidades culturales del contexto Mokaná.

En el panorama educativo contemporáneo, donde las brechas de inequidad se profundizan y las comunidades indígenas enfrentan la disyuntiva entre preservar su identidad cultural y acceder a oportunidades del mundo moderno, esta investigación demuestra que es posible —y necesario— que los avances de la neurociencia educativa dialoguen constructivamente con las epistemologías ancestrales para generar modelos pedagógicos verdaderamente transformadores. La neuropsicología intercultural no busca “corregir” o “normalizar” formas diversas de funcionamiento neurológico, sino potenciarlas y valorarlas como contribuciones legítimas al desarrollo socioemocional.

Como concluye Mignolo (2011), “el pensamiento decolonial no rechaza el conocimiento científico occidental, sino que lo sitúa en diálogo horizontal con otras formas de conocer igualmente válidas” (p. 82). Este principio orienta las implicaciones prácticas de los hallazgos: las intervenciones neuropsicológicas en contextos interculturales deben capitalizar las fortalezas relacionales ancestrales como andamiaje para fortalecer competencias intrapersonales, aprovechando simultáneamente las ventanas de neuroplasticidad adolescente y los recursos culturales disponibles en la comunidad educativa.

6. CONCLUSIONES

El diagnóstico de competencias socioemocionales en adolescentes indígenas Mokaná de octavo grado reveló un perfil asimétrico caracterizado por fortalezas excepcionales en empatía comunitaria (89.6%) coexistiendo con vulnerabilidades críticas en regulación emocional individual (52.1%), patrón que refleja la interacción compleja entre procesos neurobiológicos universales del desarrollo adolescente y matrices culturales específicas de socialización. Los hallazgos evidencian que las prácticas ancestrales de reciprocidad y cuidado mutuo han potenciado neurobiológicamente las redes empáticas de estos adolescentes, mientras que la ruptura en los canales intergeneracionales de transmisión afectiva —evidenciada en que solo el 8.3% expresa emociones a sus padres— configura una crisis comunicativa que requiere intervención inmediata. La triangulación con percepciones docentes confirma este diagnóstico y revela una brecha de traducción epistemológica donde los educadores han desarrollado sensibilidad cultural significativa hacia saberes ancestrales Mokaná pero carecen de herramientas para integrarlos con estrategias neuropsicológicas.

Los resultados fundamentan la necesidad de diseñar intervenciones neuropsicológicas culturalmente situadas que capitalicen las fortalezas relacionales ancestrales como andamiaje para fortalecer competencias intrapersonales deficitarias, aprovechando la ventana de neuroplasticidad crítica que representa el período 13-14 años para el desarrollo de conexiones prefrontales-límbicas. La investigación demuestra que es posible —y necesario— que los avances de la neurociencia educativa dia-

loguen constructivamente con las epistemologías ancestrales para generar modelos pedagógicos transformadores que no busquen “corregir” formas diversas de funcionamiento socioemocional, sino potenciarlas como contribuciones legítimas al desarrollo integral. Este enfoque de neuropedagogía intercultural trasciende la mera adaptación curricular para configurar una ecología de saberes donde diferentes formas de conocimiento coexistan y se enriquezcan mutuamente.

Finalmente, esta caracterización inicial establece las bases empíricas para el diseño de una propuesta de intervención neuropedagógica que integre estrategias basadas en evidencia neurocientífica con prácticas culturales validadas por la comunidad Mokaneá, constituyendo un aporte significativo tanto para la transformación educativa en contextos interculturales como para la consolidación de la neuropedagogía como campo disciplinar inclusivo y culturalmente responsivo. Los hallazgos sugieren que el desarrollo socioemocional óptimo en poblaciones indígenas requiere enfoques pedagógicos que honren simultáneamente la universalidad de los procesos neurobiológicos adolescentes y la particularidad de las experiencias culturales que moldean su expresión, configurando un modelo replicable para otras comunidades que naveguen la tensión entre preservación identitaria y acceso a oportunidades educativas contemporáneas.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Barbour, R. (2020). *Doing focus groups* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl), 13-25.
- Battro, A. M., Fischer, K. W., & Léna, P. J. (Eds.). (2008). *The educated brain: Essays in neuroeducation*. Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2020). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2022). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 73, 135-159. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010921-050942>
- Bueno, D. (2021). *Genética y aprendizaje: La importancia de lo que ocurre en el aula desde la perspectiva de las ciencias cognitivas*. Octaedro.
- Casey, B. J., & Jones, R. M. (2020). Neurobiology of the adolescent brain and behavior: Implications for substance use disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(12), 1189-1201. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.08.017>
- Ceríć Garrido, F., & Tejada, J. (2025). *Neuroeducación y desarrollo socioemocional: Estrategias pedagógicas basadas en evidencia*. Ediciones Universidad de Barcelona.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Feldman, R. (2019). *Desarrollo psicológico a través de la vida* (7th ed.). Pearson.
- Flick, U. (2021). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2020). *Metodología de la investigación: Guía para una comprensión holística de la ciencia* (4th ed.). Quirón Ediciones.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Katz Editores.
- ICFES. (2021). *Marco de referencia para la evaluación: Habilidades socioemocionales*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2023). *Informe nacional de resultados: Habilidades socioemocionales en población indígena colombiana*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2021). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 15(1), 36-58. <https://doi.org/10.1111/mbe.12043>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2023). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). SAGE Publications.
- LeDoux, J. E. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, 58(1-2), 69-79. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(93\)90091-4](https://doi.org/10.1016/0166-4328(93)90091-4)
- Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Melero Aguilar, N. (2021). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social. *Cuestiones Pedagógicas*, 21*, 87-107. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i21.v1.06>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Akal.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto*. MEN.
- Moreno-Jiménez, A., & Sánchez-Queija, I. (2022). Desarrollo neurobiológico durante la adolescencia: Implicaciones para el aprendizaje socioemocional. *Revista de Psicología del Desarrollo*, 34(2), 145-162.
- Ramírez-Valbuena, W., & Ortiz-Torres, M. (2023). Competencias socioemocionales en la adolescencia: Una perspectiva neuroeducativa. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 95-118.

- Rueda León, G., Orozco Calderón, G., Valencia-Ortiz, A. I., & Rodríguez Servín, E. (2024). Desarrollo neurobiológico y regulación emocional en la adolescencia: Fundamentos para la intervención educativa. *Neuroeducación y Desarrollo*, 12(3), 78-95.
- Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- Torres-Mendoza, L., & Casallas-Hernández, P. (2022). Factores culturales en el desarrollo socioemocional: Perspectivas desde la psicología del desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(2), 178-194.
- UNICEF Uruguay. (2020). Desarrollo adolescente: Cambios neurobiológicos y sus implicaciones educativas. UNICEF.
- Valencia-Quintero, R., & Domínguez-López, S. (2023). El modelo Bar-On en contextos multiculturales: Adaptaciones y consideraciones metodológicas. *Revista Internacional de Educación Socioemocional*, 8(1), 67-89.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 25-40.

Calidad científica trabajos de grado-medicina. Universidad libre Barranquilla periodo pandemia 2020-2021

Scientific quality undergraduate projects-medicine. Universidad libre Barranquilla pandemic period 2020-2021

Gustavo Elias de la Hoz Herrera
Investigador principal
<https://orcid.org/0000-0002-5296-4333>

Elvira Josefina Crespo Camacho
Coinvestigador
<https://orcid.org/0000-0003-4966-0037>

RESUMEN

Este estudio evaluó la calidad científica de los trabajos de grado del Programa de Medicina de la Universidad Libre sede Barranquilla durante el periodo de pandemia 2020-2021. Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva y transversal. Se analizaron la totalidad de los 58 trabajos de grado presentados por los estudiantes durante ese periodo. La calidad de los trabajos se evaluó utilizando la herramienta CASPe para análisis de revisiones sistemáticas. Los resultados mostraron una diversidad de modelos investigativos en los trabajos finales, a pesar de haberse recomendado el uso de una guía específica. Se encontró que la pandemia de COVID-19 impactó negativamente la calidad de los trabajos, principalmente por las restricciones de acceso a las instituciones de salud para la recolección de datos. Se concluye que es necesario fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes y brindar un mayor acompañamiento durante el proceso de elaboración de los trabajos de grado.

Palabras clave: Calidad de la educación, investigación educativa, educación médica, trabajo de grado, COVID-19

ABSTRACT

This study evaluated the scientific quality of the undergraduate projects of the Medicine Program of the Universidad Libre Barranquilla during the 2020-2021 pandemic period. A qualitative, descriptive and cross-sectional research was carried out. All 58 undergraduate projects presented by students during this period were analyzed. The quality of the papers was assessed

using the CASPe tool for analysis of systematic reviews. The results showed a diversity of research models in the final projects, despite having recommended the use of a specific guideline. It was found that the COVID-19 pandemic negatively impacted the quality of the work, mainly due to restrictions on access to health institutions for data collection. It is concluded that it is necessary to strengthen the research skills of students and provide greater support during the process of preparing the degree projects.

Keywords: Quality of education, educational research, medical education, degree work, COVID-19

INTRODUCCIÓN

La formación investigativa es un componente clave en la educación universitaria, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias fundamentales para la generación de nuevo conocimiento. En el caso del Programa de Medicina de la Universidad Libre sede Barranquilla, los trabajos de grado representan una oportunidad para que los estudiantes apliquen estos conocimientos y realicen contribuciones originales a su campo de estudio. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 generó importantes desafíos para el desarrollo de estas actividades investigativas, al restringir el acceso de los estudiantes a las instituciones de salud y limitar las posibilidades de recolección de datos.

Esto pudo haber impactado negativamente la calidad de los trabajos de grado presentados durante este periodo, existe un consenso mundial en señalar que, son tres las áreas que más están siendo afectadas por esta pandemia, siendo la salud la que ocupa el primer lugar, ya que se cuentan por miles las defunciones y por millones los contagios en todo el planeta. En segundo lugar, se encuentra la economía, donde el daño no ha sido menor: pérdidas de millones de puestos de trabajo, cierre temporal o definitivo de empresas de todos los tamaños y giros, endeudamiento, etc. El tercer lugar lo tiene el sector educativo con la afectación de estudiantes de todos los niveles. (Huarcaya V. J., 2020)

La repentina suspensión de clases presenciales tomó a todos desprevenidos: autoridades académicas, padres de familia, docentes y estudiantes quienes, ante el inimaginable escenario y la repentina decisión de continuar de manera virtual los programas educativos, comprobaron que la magnitud de la tarea desafiaba los recursos disponibles, físicos, tecnológicos y humanos, generando ansiedad y estrés en un escenario de incertidumbre, miedo al contagio y preocupación por lo que vendrá en el futuro cercano (Asociación, 2020).

Por lo anterior, que, desde los inicios de la pandemia declarada por la OMS, el departamento del Atlántico ha tomado medidas para evitar la propagación de este en todo su territorio. Desde la gobernación y las alcaldías de sus 23 municipios se implementaron múltiples estrategias, tales como el cierre de fronteras locales, pico y cédula, cuarentena obligatoria, lavado y desinfección en algunos de sus centros co-

merciales y almacenes de cadena, entre otras. Barranquilla se ubicó como la localidad con mayor número de contagios en el departamento, seguida del municipio de Soledad. Sin embargo, la Alcaldía de Barranquilla ya preveía la situación gracias al plan de rastreo que desarrolló con el objetivo de encontrar nuevos casos (Gobernación del Atlántico, 2020).

La formación investigativa debe implementarse en el pregrado; para ello la forma más común se da a partir de promover el desarrollo de habilidades investigativas a partir de la elaboración de proyectos de investigación; sin embargo, en algunas instituciones de educación superior, se ofrece como un componente electivo por lo que no se logra su cometido en toda la población estudiantil, toda vez que no tiene carácter de obligatoriedad (Laidlaw y otros, 2012).

La formación investigativa se ofrece en uno o más semestres, trascendiendo el campo de la teoría desde la práctica, la cual puede darse en distintos contextos, entre lo que se cuentan, el laboratorio, las IPS y la comunidad bajo la guía de un docente, (Linn y otros, 2015), lo cual conlleva un esfuerzo de la institución educativa por el tiempo de dedicación, se sus docentes, así como de los costos que se demanda en el desarrollo de la investigación. Conforme a lo expresado por Langhammer y cols, existen limitantes que impiden que el estudiante se inserte a las actividades investigativas, estos incluyen falta de preparación (los estudiantes tardan demasiado en comprender los conceptos básicos de investigación), escaso interés de los profesores (no pueden reservar tiempo para capacitar y realizar investigaciones), y la demanda de tiempo de los estudiantes (es difícil para los estudiantes contribuir de manera significativa a proyectos de investigación sin un tiempo estipulado en el plan de estudios) (Langhammer y otros, 2009).

El equipo docente debe estar atento a toda oportunidad que permita promover en los estudiantes su inserción en las actividades investigativas, sin que afecten sus labores curriculares, si no, por el contrario, les permitirá relacionar la formación investigativa como parte de su proceso formativo.

En efecto, proporcionar a los estudiantes capacitación en habilidades investigativas es esencial como parte de una formación integral. Esta capacitación se ha logrado a través de experiencias de investigación que se basan en el aprendizaje integrado al trabajo. Esto implica el uso de estrategias destinadas a proporcionar a los estudiantes experiencias prácticas (por ejemplo: trabajo de campo, análisis de datos, pasantías nacionales e internacionales, etc.) directamente relacionadas con un curso de estudio.

El objetivo de este aprendizaje es aumentar la preparación para el trabajo real. Un tipo particular de actividad del aprendizaje integrado al trabajo, es la experiencia de investigación en el pregrado (EIP); en ella los estudiantes colaboran con los profesores para realizar investigaciones que otorguen una contribución original a su campo de estudio (Laursen y otros, 2010).

Un modelo de EIP es el que incorpora el “uno a uno” entre un estudiante y un mentor; aquí el docente trabaja con estudiantes de forma individual para diseñar y

ejecutar proyectos de investigación. Si bien este modelo es una forma eficaz de involucrar a los estudiantes en el proceso científico y retenerlos en los campos de ciencia, tecnología e ingeniería, puede resultar difícil gestionar grandes cantidades de estudiantes, especialmente en instituciones donde el profesorado tiene una gran carga de enseñanza. (Laursen y otros, 2010).

Otro mecanismo para exponer a los estudiantes de pregrado a la formación en procesos de investigación, es la participación en experiencias investigativas basadas en cursos (EIBC); en ella se integra un proyecto de investigación a un curso curricular, no solo brinda la oportunidad de trabajar con un gran número de estudiantes a lo largo de un semestre o año académico, además permite que la investigación sea más inclusiva al involucrar estudiantes que de otra manera no hubieran realizado proyectos de investigación (Bangera & Brownell, 2017).

El objetivo de este estudio fue evaluar la calidad científica de los trabajos de grado del Programa de Medicina de la Universidad Libre sede Barranquilla durante el periodo de pandemia 2020-2021.

Así las cosas, la Universidad Libre seccional Barranquilla, a partir del mes de marzo de 2020, determinó desarrollar todas las actividades académicas de manera virtual, mediada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), con el apoyo del aplicativo Microsoft Teams, lo cual ocasionó que las actividades investigativas de las asignaturas

Proyecto de Grado y Trabajo del programa de Medicina, se desarrollarán también de manera virtual. En efecto, los protocolos de investigación que comprendían relacionarse directamente con la población a estudiar presentados por los estudiantes durante los periodos académicos 2020-1, 2020-2, 2021-1 y 2021-2, no se lograron ejecutar, debido a la imposibilidad de recolectar la información de cada uno de ellos, por el acceso restringido de los estudiantes a las prácticas formativas en las distintas Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud, IPS, de la ciudad de Barraquilla y el departamento del Atlántico.

Por último, siguiendo a Bruner, la producción escrita se define como el conjunto de símbolos o signos convencionales organizados dentro de una estructura gramatical, sintáctica, que expresan significados. Para Bruner, no puede hablarse de una biología de significados, porque éste depende no solo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante que, es quien establece la relación entre el signo y el referente a partir de unos marcos o esquemas construidos culturalmente (Bruner & Jerome., 2000).

En los últimos años, la investigación en el pregrado ha solidificado su papel como componente clave en la educación universitaria, siendo definida como: “una indagación o investigación realizada por un estudiante de pregrado que hace una contribución intelectual o creativa original su disciplina” (Bangera & Brownell, 2017). Estas actividades se centran en experiencias científicas “reales” o “auténticas”, con la cual el proceso investigativo se convierte en un medio de comunicación. Estas experien-

cias/oportunidades científicas “reales” o “auténticas” permiten adquirir al estudiante construir competencias que emulan aquellas que los científicos utilizan (Beckman & Hensel, 2009).

Diversas oportunidades de investigación han sido documentadas para proporcionar una gama de experiencias a los estudiantes del pregrado. (Roth, 1995) (Lopatto, 2004), (Lopatto, 2010)(Seymour y otros, 2004). Estas incluyen experiencias basadas en cursos (EIBC), laboratorios de enseñanza basados en proyectos, experiencias investigativas de verano, trabajo con mentores y pasantías de investigación. En la literatura científica se encuentran las denominaciones de “Course-based undergraduate research experiences (CUREs)”, “Undergraduate research experiences (UREs)” y “Teacher research experiences (TREs)”.

Los laboratorios de enseñanza basados en proyectos involucran actividades donde los resultados experimentales se conocen desde el principio, al menos por parte del instructor, las EIBC y pasantías de investigación tienden a abordar nuevas preguntas de investigación donde el resultado suele ser desconocido. (Robnett y otros, 2015) Las pasantías de investigación, a menudo llamadas estudios dirigidos o proyectos de tesis, normalmente tienen una estructura “uno a uno”, donde un estudiante se empareja con un científico con más experiencia como mentor. (Auchincloss y otros, 2014)

MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva y transversal. La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de los 58 trabajos de grado presentados por los estudiantes del Programa de Medicina durante los periodos académicos 2020-1, 2020-2, 2021-1 y 2021-2.

Para evaluar la calidad de los trabajos, se utilizó la herramienta CASPe (Critical Appraisal Skills Programme en español), diseñada para el análisis de revisiones sistemáticas. Se elaboró un cuestionario ad hoc que permitió categorizar los trabajos de acuerdo a una escala de calidad. Se desarrollaron análisis de correlación en el programa estadístico SPSS V23; en aras de establecer la relación entre los resultados de calidad de los trabajos, frente a las siguientes variables: sexo, número de integrantes, nivel de formación y años experiencia del docente tutor. Previamente se determinó la normalidad de los datos con el fin de seleccionar el estadístico más adecuado.

Adicionalmente, se analizaron variables como el sexo de los autores, el número de integrantes, el nivel de formación y los años de experiencia del docente tutor, con el fin de establecer posibles relaciones con la calidad de los trabajos.

RESULTADOS

Después de aplicar el instrumento los resultados se describen a continuación.

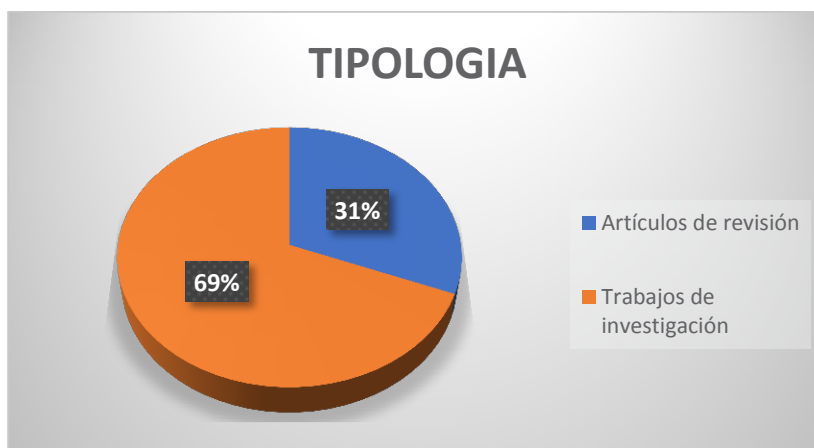
Se evaluaron 58 trabajos de grado, los cuales se clasificaron en: 18 (31%) artículos de revisión sistemáticas, 40 (69%) trabajos de investigación. Estos resultados se describen en la tabla 1 y gráfico 1.

TABLA N.º 1. Tipología de los trabajos

TIPOLOGÍA	N.º	%
Artículos de revisión	18	31
Trabajos de investigación	40	69
TOTAL	58	100

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 1. Tipología de los trabajos



Fuente: elaboración propia

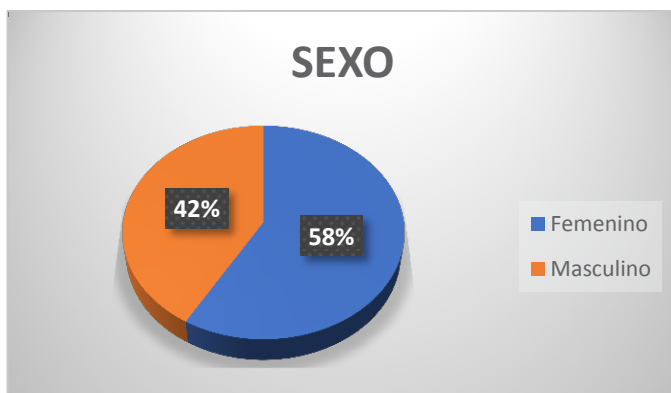
El total de la población estaba constituida por 183 estudiantes, distribuidos en 107 (58,4%) de sexo femenino y 76 (41,6%) de sexo masculino. Los grupos de trabajo de lo revisado estaban constituidos por entre 2 y 4 integrantes, con un promedio de 3,16 estudiantes por cada grupo, en la tabla 2 y gráfico 2.

TABLA N.º 2. Sexo

SEXO	N.º	%
Femenino	107	58,4
Masculino	76	41,6
TOTAL	183	100

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 2. Sexo



Fuente: elaboración propia

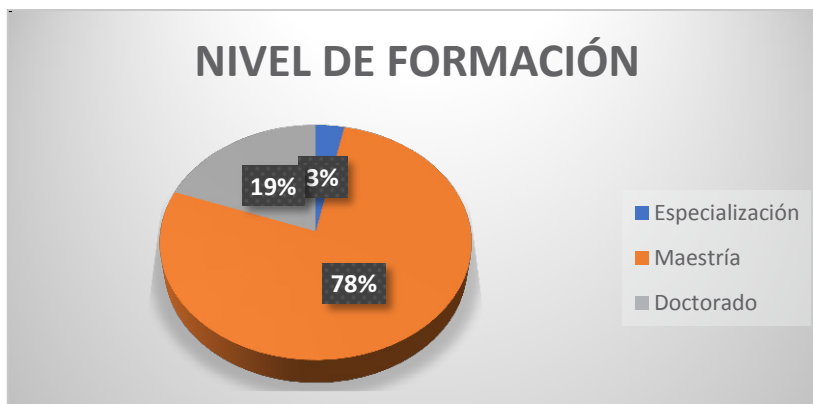
Respecto a los docentes se encontró que participaron un total de 31 en calidad de tutores, con los siguientes niveles de formación: 1 (3,12%) especialistas, 24 (75%) magísteres y 6 (21,88%) Doctores (tabla 3 y gráfico 3).

TABLA N.º 3. Nivel de formación del docente tutor

NIVEL DE FORMACIÓN	N.º	%
Especialización	1	3,22
Maestría	24	77,5
Doctorado	6	19,3
TOTAL	31	100

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 3. Nivel de formación del docente tutor



Fuente: elaboración propia

La experiencia de los docentes oscilaba entre 5 y 40 años de vinculación a la Universidad Libre, hallándose un promedio de 16,7 años (tabla 4 y gráfico 4).

TABLA N.º 4. Años de experiencia del docente tutor

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	N.º	%
5	4	12,9
7	2	6,45
10	5	16,1
12	3	9,6
15	3	9,6
16	1	3,22
19	2	6,45
20	1	3,22
25	1	3,22
27	1	3,22
29	1	3,22
30	5	16,1
35	1	3,22
40	1	3,22
TOTAL	31	100

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 4. Años de experiencia del docente tutor



Fuente: elaboración propia

Se realizó el análisis con la aplicación del SPSS V23. Al aplicar Test de Normalidad (Shapiro Wilks, por el tamaño de la muestra), el valor de p es menor a 0,05, lo cual indica que las variables no tienen una distribución normal, y esto debe ser tenido en cuenta si se llegan a comparar los valores frente a una variable cualitativa, para lo cual se recomendaría U de Mann Whitney.

TABLA N.º 5. Pruebas de normalidad

Pruebas de normalidad						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Calificación	0,153	31	0,063	0,928	31	0,038
Experiencia	0,205	31	0,002	0,886	31	0,003

Fuente: elaboración propia

Corrección de la significación de Lilliefors: al correlacionar las dos variables, ya que existen datos extremos en la "Experiencia", se selecciona la prueba de Spearman, y su valor es de -0,625, indicando una correlación inversa y moderada, aunque significativa estadísticamente ($p=0.0001$; $p=0.0048$) entre la asociación de las variables: calificación y experiencia, calificación y nivel de formación, respectivamente.

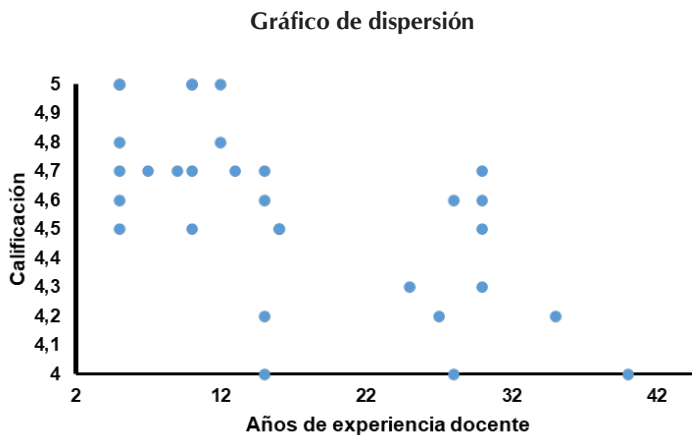
TABLA N.º 6 Correlaciones

Correlaciones				
			Calificación	Experiencia
Rho de Spearman	Calificación	Coefficiente de correlación	1,000	-,625**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	31	31
	Experiencia	Coefficiente de correlación	-,625**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	31	31

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

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 5. Dispersión de los años de experiencia



Fuente: elaboración propia

Con base en la herramienta de análisis de revisiones sistemáticas, del programa de habilidades en la lectura crítica español (CASPe); de los 18 artículos científicos de revisión, 17 (94,4%) son de Alta calidad y 1 (5,5%) de Media calidad (tabla 7 y gráfico 6).

TABLA N.º 7 Calidad de los artículos de revisión

CALIDAD	N.º	%
Alta	17	94,4
Media	1	5,5
TOTAL	18	99,9

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 6. Calidad de los trabajos de revisión



Fuente: elaboración propia

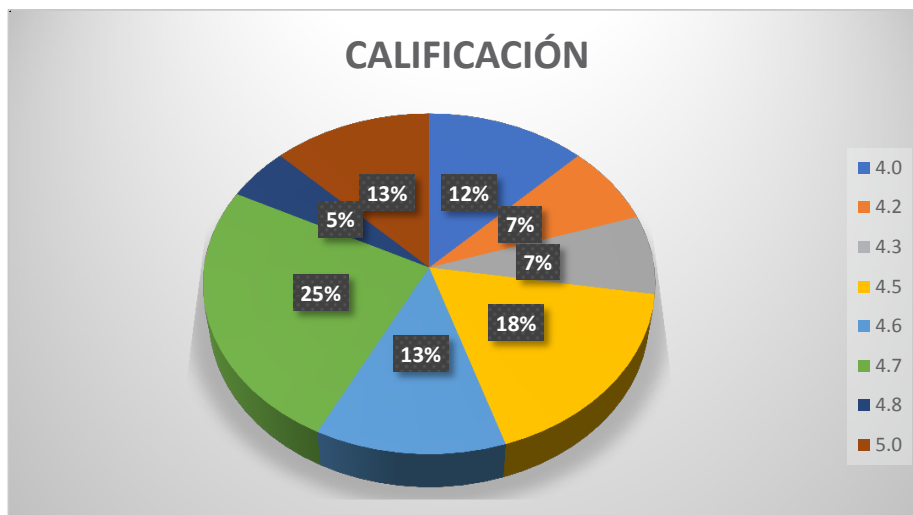
Los 40 trabajos de investigación se evaluaron con base en la calificación que obtuvieron en la evaluación final, así: en el periodo 2020-1 la nota promedio fue de 4,66; en el periodo 2020-2 la nota promedio fue de 4,48; en el periodo 2021-1 la nota promedio fue de 4,56 y en el periodo 2021-2 la nota promedio fue de 4,29 (tabla 8 y gráfico 7).

TABLA N.º 8. Calificación de los trabajos de investigación

CALIFICACIÓN	N.º	%
4.0	5	12,5
4.2	3	7.5
4.3	3	7.5
4.5	7	17,5
4.6	5	12,5
4.7	10	25
4.8	2	5
5.0	5	12,5
TOTAL	40	100

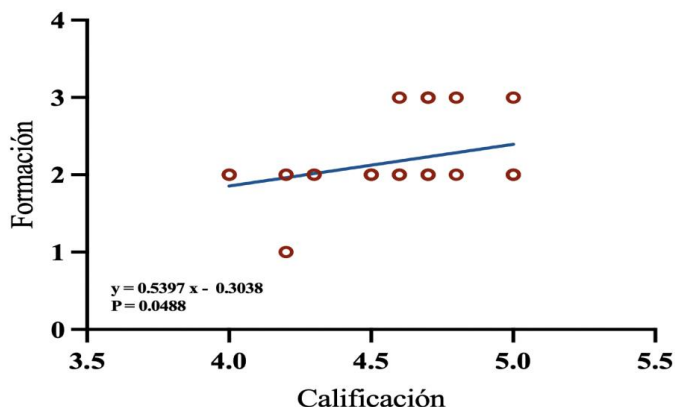
Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 7. Calificación de los trabajos de investigación



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO N.º 8. Dispersión según nivel de Formación



Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Los resultados de los estudios de Alarco (19) y Perales (20), plantean que la falta de interés en muchos alumnos de Medicina y, al mismo tiempo, el desconocimiento de los estudiantes en cuanto a investigación y al rigor del método científico, que, unido al desarrollo apresurado de los trabajos para graduarse, dan como producto investigaciones con deficiencias metodológicas en mayor o menor grado. Por otro lado, algunos docentes que hacen de asesores no aportan las correcciones o sugerencias necesarias para mejorar los proyectos de investigación.

El presente estudio reveló que la calidad científica de los trabajos de grado del programa de Medicina de la Universidad Libre seccional Barranquilla, fue Buena y se encuentran directamente relacionados con la tarea de los docentes tutores, es decir que, a menor nivel de formación y más años de experiencia docente, disminuye la calidad de los trabajos.

Es importante también mencionar que, los estudiantes hacen una buena revisión bibliográfica para plantear el problema de investigación y el estado del arte, sin embargo, aún tienen dificultades en la toma de muestra, que es donde obtienen baja calificación.

Conclusiones

Resultados obtenidos en este estudio permiten reflexionar sobre el impacto que la pandemia de COVID-19 tuvo en la calidad de los trabajos de grado del Programa de Medicina de la Universidad Libre, sede Barranquilla, durante los períodos académicos 2020-1, 2020-2, 2021-1 y 2021-2. A pesar de las limitaciones impuestas por la crisis sanitaria, los estudiantes lograron completar sus investigaciones, aunque con restricciones significativas en la recolección de datos y la implementación de metodologías convencionales de investigación.

Uno de los hallazgos más relevantes es la distribución de los tipos de trabajos realizados, donde el 69% fueron trabajos de investigación y el 31% artículos de revisión. Esto sugiere que, ante la imposibilidad de realizar investigaciones con recolección de datos primarios, los estudiantes optaron por realizar revisiones sistemáticas, lo que indica una adaptación a las circunstancias. La alta calidad de estos artículos de revisión (94,4%) refuerza la idea de que los estudiantes y docentes lograron mantener un nivel académico adecuado a pesar de las dificultades.

El análisis de las calificaciones otorgadas a los trabajos de investigación muestra una ligera tendencia a la disminución del promedio en los períodos académicos analizados. Mientras que en 2020-1 la nota promedio fue de 4,66, en 2021-2 disminuyó a 4,29. Esta variación puede reflejar los desafíos crecientes en la realización de investigaciones bajo condiciones de aislamiento, así como la fatiga académica acumulada a lo largo del periodo de pandemia.

Otro aspecto significativo es la correlación inversa y moderada entre la calidad de los trabajos y la experiencia del docente tutor ($\rho = -0,625$, $p = 0,0001$). Esto sugiere que los estudiantes cuyos tutores tenían más años de experiencia no necesariamente obtuvieron mejores resultados. Este hallazgo podría explicarse por la posible dificultad de adaptación de los docentes con mayor tiempo en la institución a las nuevas herramientas tecnológicas y metodologías virtuales.

En cuanto a la distribución de género, el predominio de mujeres (58,4%) frente a hombres (41,6%) refleja una tendencia común en muchas facultades de medicina en Latinoamérica. Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre el sexo de los autores y la calidad de los trabajos, lo que indica que el desempeño académico no estuvo condicionado por este factor.

Respecto al nivel de formación de los docentes tutores, se observa que la mayoría eran magísteres (77,5%), mientras que un menor porcentaje tenía el grado de doctorado (19,3%) o especialización (3,2%). Aunque se evidenció una correlación inversa entre la formación del tutor y la calificación de los trabajos, esto no implica necesariamente que los docentes con mayor nivel académico no hayan aportado significativamente al proceso, sino que factores como la carga docente y la disponibilidad de tiempo podrían haber influido en el acompañamiento brindado a los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación resaltan la necesidad de fortalecer las estrategias de formación investigativa en pregrado, asegurando que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para desarrollar proyectos de alta calidad incluso en contextos adversos. La incorporación de metodologías de investigación a distancia, el uso de bases de datos para revisiones sistemáticas y la capacitación docente en tecnologías educativas son aspectos clave para mejorar la calidad de la producción académica en situaciones futuras similares.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia sobre los efectos de la pandemia en la investigación en pregrado y plantea la necesidad de continuar evaluando estrategias pedagógicas que permitan mantener la excelencia académica en escenarios de crisis. La adaptabilidad demostrada por estudiantes y docentes es un factor positivo que debe aprovecharse para implementar innovaciones en la formación investigativa en medicina.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación, E. d. (2020). Informe de Salud Mental en la infancia y la adolescencia en la era del COVID 19. Obtenido de https://aepnya.es/wp-content/uploads/2020/07/InformeCOVID_final_Vcorregida.pdf
- Auchincloss, L., Laursen, S., Branchaw, J., Eagan, K., Graham, M., & Hanauer, D. e. (2014). Assessment of course- based undergraduate research experiences: a meeting report. *CBE Life Sci Educ.*, 13(1), 29–40. <https://doi.org/doi: 10.1187/cbe.14-01-0004>.
- Bangera, G., & Brownell, S. (2017). Course-based undergraduate research experiences make scientific research more inclusive. *CBE Life Sci Educ.*, 13(4), 602-606. <https://doi.org/https://doi.org/10.1187/cbe.14-06-0099>
- Beckman, M., & Hensel, N. (2009). Making explicit the implicit: defining undergraduate. research. *CURQ.*, 29(4), 40-44. Obtenido de https://www.mcgill.ca/senate/files/senate/beckman__hensel_making_explicit.pdf
- Bruner, & Jerome. (2000). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza, Madrid. https://doi.org/https://books.google.com.co/books/about/Actos_de_significado.html?id=eACEPQAACAAJ&redir_esc=y#:~:text=En%20Actos%20de%20significado%20se%20subraya%20la%20naturaleza,esta%20se%20convierte%20inevitablemente%20en%20una%20psicolog%C3%ADa%20cultural.
- Gobernación, d. A. (2020). Reporte COVID 19Sevretaría de Salud Departamental. Obtenido de [atlantico.gob.co: https://www.atlantico.gov.co/index.php/reportes-covid 19](https://www.atlantico.gov.co/index.php/reportes-covid-19)
- Huarcaya, V. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de medicina experimental y salud pública*, 37(2), 327-340. <https://doi.org/https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Huarcaya, V. J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 37(2), 327-340. [https://doi.org/ https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419](https://doi.org/https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419)

- Laidlaw, A., Aiton, J., Struthers, J., & Guild, S. (2012). Developing research skills in medical students. *Guía AMEE N.º 69. Med Teach*, 34(9), 54-71. <https://doi.org/doi:10.3109/0142159X.2012.704438>.
- Langhammer, C., Garg, K., Neubauer, J., S, R., Kinzy, & TG. (2009). Medical student research exposure via a series of modular research programs. *J Investig Med.*, 57(1), 11-17. <https://doi.org/DOI:10.2310/JIM.0b013e3181946fec>
- Laursen, S., Hunter, A., Seymour, E., Thiry, H., & Melton, G. (2010). *Undergraduate research in the sciences: engaging students in real science*, New York. willey. Obtenido de [https://www.wiley.com/en-us/Undergraduate + Research + in + the + Sciences%3A + Engaging + Students + in + Real + Science-p-9780470227572](https://www.wiley.com/en-us/Undergraduate+Research+in+the+Sciences%3A+Engaging+Students+in+Real+Science-p-9780470227572)
- Linn, M., Palmer, E., Baranger, A., Gerard, E., & Stone, E. (2015). Education. Undergraduate research experiences: impacts and opportunities. *Science*, 347(6222). <https://doi.org/https://www.science.org/doi/10.1126/science.1261757>
- Lopatto, D. (2004). Survey of Undergraduate Research Experiences (SURE): first findings. *Cell Biol Educ*, 3(4), 270-277. <https://doi.org/DOI:10.1187/cbe.04-07-0045>
- Lopatto, D. (2010). Undergraduate research as a high-impact student experience. *Peer Rev*, 12, 27-30. Obtenido de <https://www.centerforengagedlearning.org/bibliography/undergraduate-research-as-a-high-impact-student-experience/>
- Robnett, R., Chemers, M., & Zurbriggen, E. (2015). Longitudinal associations among undergraduates' research experience, self-efficacy, and identity. *J Res Sci Teach.*, 56(6), 847-867. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.21221>
- Roth, W. (1995). *Authentic school science: Knowing and learning in open-inquiry science laboratories*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-011-0495-1>
- Seymour, S., Hunter, A., Laursen, S., & De Antoni, T. (2004). Establishing the benefits of research experiences for undergraduates in the sciences: First findings from a three-year study. *Science Educ*, 88(4), 493-534. [https://doi.org/ https://doi.org/10.1002/sce.10131](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sce.10131)

Fortalecimiento de las competencias de cálculo matemático en el procesamiento artesanal de alimentos lácteos, mediante el aprendizaje basado en problemas, mediado por la App Híbrida. Edualimentos para estudiantes de la Media IE Departamental Rural de Ricaurte (Guamal-Magdalena)

Alba María Carpio Rico

Universidad de Cartagena- Colombia, acarrior@unicartagena.edu.co

Gryselys Vertel Sánchez

Universidad de Cartagena- Colombia, gvertels@unicartagena.edu.co

Ingrid del Carmen González Arteta

Universidad de Cartagena- Colombia, igonzaleza1@unicartagena.edu.co

María del Carmen Cuesta Mosquera

Universidad de Cartagena- Colombia, mcuestam@unicartagena.edu.co

Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena

RESUMEN

Este proyecto implementó una aplicación híbrida como herramienta de apoyo en el procesamiento artesanal de alimentos lácteos, específicamente para realizar cálculos de ingredientes, conversiones de peso y volumen, y escalas de temperatura durante la elaboración de yogurt. El objetivo principal fue fortalecer las competencias de cálculo matemático en los estudiantes de media técnica de una institución educativa rural.

La implementación incluyó una evaluación previa que evidenció debilidades en las habilidades de cálculo de los estudiantes. La aplicación fue valorada mediante formularios de pre y post evaluación, el instrumento LORI y una matriz de valoración por expertos. Los resultados de estas evaluaciones fueron positivos, destacando la pertinencia, facilidad de uso y capacidad de motivación de la herramienta. Finalmente, un cuestionario aplicado a los usuarios finales —los estudiantes— reveló un alto nivel de aceptación y una valoración excelente de la app.

El estudio demuestra que la integración de tecnologías digitales específicas en procesos de formación técnica puede mejorar significativamente el aprendizaje, haciendo los contenidos más accesibles y motivadores para los estudiantes.

Palabras claves: Competencias de Cálculo Matemático, procesamiento artesanal de alimentos, aprendizaje basado en problemas, App híbrida educativa.

ABSTRACT

This project implemented a hybrid application as a support tool in artisanal dairy food processing, specifically to perform ingredient calculations, weight and volume conversions, and temperature scales during yogurt making. The main objective was to strengthen mathematical calculation skills in technical high school students from a rural educational institution. The implementation included a prior evaluation that showed weaknesses in the students' calculation skills. The application was assessed using pre- and post-evaluation forms, the LORI instrument and an expert assessment matrix. The results of these evaluations were positive, highlighting the relevance, ease of use and motivational capacity of the tool. Finally, a questionnaire applied to the end users – the students – revealed a high level of acceptance and an excellent rating of the app. The study shows that the integration of specific digital technologies into technical training processes can significantly improve learning, making content more accessible and motivating for students.

Keywords: Mathematical Calculation Skills, Artisanal Food Processing, Problem-Based Learning, educational hybrid app

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Departamental de Ricaurte es una escuela rural de educación técnica de naturaleza oficial y de carácter público, ubicada en el corregimiento de Ricaurte municipio de Guamal, sur del departamento del Magdalena, en la media técnica los grados, décimo y once, realizan las prácticas de procesamiento de alimentos en las tres líneas de frutas, verduras y cárnicos. Para esta actividad ellos deben poseer competencias procedimentales en las que se apoyan en cálculos matemáticos, entre los que se pueden mencionar: el balance de materia, porcentaje peso-peso y peso-volumen, los cuales se realizan partir una base de cálculo que está representada por la materia prima principal. Todo esto para cuantificar el peso exacto de ingredientes secundarios e insumos según sea el caso, además de calcular las mermas, rendimiento, cantidad de producto final y de número de empaques entre otros. En este quehacer se han venido presentando inconvenientes debido a que ellos reciben clases teóricas previas que les aportan la fundamentación de cada proceso, incluyendo la evaluación de materia prima, formulación y cálculo matemático de cantidades y finalmente el producto terminado.

El problema de cálculo matemático de los ingredientes es coherente con lo que se refleja en los resultados de las pruebas del Programme for International Student Assessment, PISA – 2019 en el que Colombia obtuvo 391 puntos muy bajo con respecto al promedio que establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE de 489, comparado con países como Chile y México, sin embargo, mejoró a los resultados obtenidos en otros años. (Portafolio, 2019). La investigación de (Díaz-Monterrosa 2019) que al igual que este, incluyen herramientas tecnológicas para fortalecer la gestión académica en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que fortalecen el área de matemáticas implementando una cartilla virtual

como recurso pedagógico, la que permitió generar pensamiento lógico matemático, en estudiantes de preescolar.

Una investigación realizada por (Palacios-Eugenio 2017) en Ecuador, Escuela Superior Politécnica del Litoral, se desarrolló de una aplicación para el control y seguimiento de las actividades académicas mediante la metodología SCRUM." El estudio tuvo como objetivo elaborar una aplicación móvil de control de actividades académicas, que permitiera mejorar el rendimiento académico estudiantil, basándose en una mejor comunicación efectiva, con la interacción de docentes, estudiantes y padres de familias. Logrando contribución en la identificación, control y seguimientos de las actividades de los estudiantes, consintiendo una herramienta útil en la etapa académica, mejorando el rendimiento del estudiante, optimizando la comunicación y organización de sus actividades y/o tareas, todo a través del envío de mensajes, notificaciones y recordatorios de las acciones pendientes, durante el proceso de práctica.

Un estudio realizado en el municipio de Envigado Antioquia, titulado, Diseño e Implementación de una App, como proceso de innovación para mejorar los procesos administrativos y académicos de la comunidad educativa del colegio La Salle Envigado Colombia 2017-2019, el cual realizó en la plataforma un App Net con el diseño y desarrollo de la aplicación lograron mejorar los procesos académicos y administrativos de la comunidad educativa a través del uso de la tecnología por medio de esta herramienta, se generó una cultura de responsabilidad ambientada en el manejo de las TIC, en la que los estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa, utilizan una herramienta, permitiendo cumplir sus actividades y a la vez que todos las cumplan, mejorando notablemente la comunicación entre todos los integrantes de la comunidad del colegio. Berrio (2020).

La UNESCO opino en el 2015, que el uso de las TIC (Tecnologías de información y comunicación) han ganado un espacio en el ámbito educativo flexibilizando tiempos y ritmos de aprendizaje entre muchas otras variables, siendo relevante el hecho que la mayoría de los actores lo recibieron positivamente "La expectativa benéfica de las TIC en el sistema educativo y las condiciones en las que dicha expectativa se hace posible ponen en evidencia la necesidad de realizar cambios en todas sus áreas, para que de esta manera se puedan suscitar experiencias educativas eficaces y efectivas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje" Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). (2015).

Esta tendencia se desarrolla más rápidamente en algunos lugares del mundo que en otros, pero está en aumento, en la actualidad más de un 70% de la población mundial cuenta con un móvil, lo que hace más pertinente y fácil el uso de herramientas y aplicaciones digitales. (Bea. 2015). Las App educativas han tomado gran relevancia en este ámbito, ya que combina educación, pedagogía y tecnología en la búsqueda de hacer la vida más fácil a profesores, alumnos, directivos y padres.

la investigación que nos ocupa estuvo centrada en el fortalecimiento de las competencias en cálculo matemático en las etapas del procesamiento artesanal de alimentos,

con un alcance cualitativo, investigación acción pedagógica de acuerdo a lo expresado por Restrepo, (2006, p.8, citado por Cardoso 2017), lo que permitió inicialmente la reflexión hermenéutica, evidenciar el problema, apoyarse en un marco de referencia, definir un método de trabajo, formular estrategias, intervenir, finalmente evaluar su impacto, permitiendo el fortalecimiento de las competencias en cálculo matemático en las etapas del procesamiento artesanal de alimentos, de los estudiantes de la media de la Institución Educativa Departamental Rural de Ricaurte.

Para respaldar legalmente el siguiente trabajo investigativo se tomaron como referencia en el ámbito Internacional, antecedentes directos como fue el Marco de Competencias para los Docentes en Materia de TIC de la UNESCO (2011), igualmente en La Constitución de la República del Ecuador (1982) Sección quinta, en su Art. 29, en el ámbito nacional en la Constitución Política de Colombia de 1991, expone en el artículo 14 literal B, y en la Ley General de Educación – 115 de 1994, artículo 13 literal C y el artículo 5 (fines de la educación) de conformidad con el artículo 67, así también en la Ley de regulación TIC 1341 de 2009.

En este estudio se precisaron aspectos importantes como las competencias en cálculo matemático, alusivo al necesario en el proceso artesanal de alimentos, el aprendizaje basado en problemas y el uso de las TIC como herramienta para fortalecerlas, (Valtierra, 2015).

La competencia matemática, está estrechamente ligada con la inteligencia lógico-matemática, no admite una particularidad que un individuo tiene o no, sino que se reconoce como una habilidad que se halla en continúa fase de crecimiento (Valtierra, 2015). En este sentido Celestino Vilca, en su investigación resolución de problemas como estrategia en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria en Puno, Perú, formuló el objetivo de establecer el grado de importancia de la aplicación de resolución de problemas como estrategia en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de primero y cuarto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Particular fue un enfoque cuantitativo con diseño de tipo cuasi experimental, incluyó cuatro grupos, dos de control y dos de experimental, se aplicaron pruebas escritas, prácticas calificadas y resolución de problemas. (Vilca 2018).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) se sostiene en varias teorías del aprendizaje como la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, los 5 elementos de la teoría de educación de Novak, el modelo de enseñanza aprendizaje propuesto por Gowin y los conceptos de Vigotsky (Iván, Sánchez, y Ramis, 2016), que vinculados caracterizan al modelo constructivista, acorde con el de la institución educativa lugar donde se desarrolla el proyecto, así mismo a lo identificado en el problema de investigación en donde los estudiantes se les encontró dificultades en la aplicación de cálculo matemático en el procesamiento de alimentos en las líneas de lácteos, cárnicos y fruver.

La investigación se realizó con la metodología cualitativa, bajo el modelo de Investigación Acción Pedagógica (IAP), siendo la población y muestra, los 24 estudiantes de 10 grado, se realizó un cuadro de relaciones entre objetivos, competencias, categorías, subcategorías, indicadores e instrumentos, categorías de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos, valoración: objetividad, validez y confiabilidad, rutas de investigación y técnicas de análisis de la información, que permitió evidenciar la relación existente entre estos.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación fue de enfoque cualitativo, que utiliza la observación del proceso en forma de recolección de datos y los analiza para llegar a responder sus preguntas de investigación. (Cortes e Iglesias. 2004). Se utilizó el modelo investigación acción pedagógica, centra en la enseñanza y en la práctica pedagógica del docente, (Restrepo, 2006).

Fases del proceso de investigación

Investigación Acción Pedagógica

Fase 1 Inicial	Fase 2 Trabajo de Campo	Fase 3 Análisis de Información	Fase 4 Socialización
<ul style="list-style-type: none"> -Diagnostico -Definición de objetivos -Categorías . Subcategorías - Instrumentos - Propuesta pedagógica y de TIC 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de la propuesta pedagógica App Híbrida Educativa. - Registro en diario pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la información en Excel - Narrativa de los resultados Elaboración de documento final 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición de la Investigación - Presentación del App Híbrida educativa Eduallimentos

Fase 1, o inicial, en la que se realiza el diagnostico Brueckner y Bond (1975), se definieron los objetivos, con sus respectivas categorías, subcategorías e instrumentos, así también la propuesta pedagógica que contiene el App Educativa híbrida.

Fase 2, muestra el trabajo de campo, es decir la implementación de la propuesta pedagógica representada en el diseño e implementación de App educativa híbrida, igualmente consignando en el diario pedagógico el paso a paso de esta actividad Zorzoli, Giuggiolini, y Mastroianni. (2005).

Fase 3, de análisis de información la que se hizo en Excel y su descripción, así como la elaboración del informe final. Sandoval (2002).

Fase 4, que corresponde a la exposición de la investigación y la presentación de la App educativa híbrida funcionando.

Población y Muestra: la población fueron los estudiantes de 10 grado de la media técnica de la Institución Educativa Departamental Rural de Ricaurte, el número de

participantes es de 24, de ambos sexos en edades están comprendidas entre los 14 y 16 años de edad, por la contingencia del Sears covid 19 los estudiantes realizaron las clases teóricas virtuales, y las prácticas en modalidad presencial en grupos pequeños, el muestreo fue intencional, no probabilístico por conveniencia (Sandoval, 2002), el cual se decidió por la situación de salud actual que vive el país. Este muestreo permitió, la flexibilidad en el momento de la toma de la información, para tal fin se tuvo un directorio con los números de WhatsApp de los participantes del estudio, de igual forma y por lo pequeño del universo y la posibilidad del acceso a toda la población se tomó el total de los estudiantes de este grado como muestra del estudio.

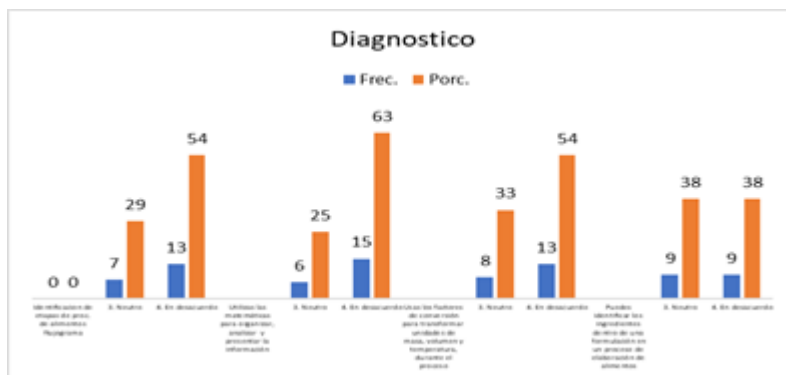
Técnicas e instrumentos de recolección de datos: Las técnicas que se utilizaron fueron en su orden, un cuestionario de diagnóstico, este permitió recolectar información y datos para su tabulación, clasificación, descripción y análisis en un estudio o investigación. Para el seguimiento de la etapa de diseño se utilizó un diario pedagógico, concebido como un sistema de registros que se usó para registrar información acerca del desarrollo de actividades que ocurrieron dentro de un proceso de investigación (Monsalve y Pérez, 2012. Para evaluar el impacto se utilizó un cuestionario estructurado y/o de preguntas cerradas que valoraron la adquisición de las competencias de cálculo matemático en la etapa cuatro del procesamiento de yogur artesanal (Raffino, 2021). Así mismo se usó una guía de observación, según Hernández, Fernández, y Sampieri (2010). Los instrumentos estuvieron valorados por expertos en su orden de aplicabilidad, para el cuestionario diagnóstico, el evaluador consideró que era pertinente, que estaba escrito con claridad, coherencia y suficiencia para lo que se utilizó.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

Diagnóstico: Aplicado el cuestionario de evaluación de presaberes de los estudiantes relacionado con el cálculo matemático en el proceso artesanal de alimentos lácteos, se evidenció que 83% de estos no reconocieron en un diagrama de flujo las etapas del procesamiento de alimentos, de igual manera el 88% no utilizan las matemáticas, para organizar, analizar y presentar la información concerniente al procesamiento artesanal de alimentos. Referente al uso de los factores de conversión unidades de masa, volumen y temperatura, durante el proceso, se demostró que al igual que los aspectos anteriores no los utilizan, así mismo se comprobó que pocos son capaces de identificar los ingredientes dentro de una formulación en el procedimiento, pudiendo inferir que los estudiantes necesitaban un elemento que fortaleciera estas competencias que son necesarias para ejecutar las actividades de elaboración artesanal de alimentos lácteos.

GRÁFICO N° 1. Resultado del diagnóstico



Fuente: Cuestionario aplicado agosto 30 de 2021

Diseño: Inicialmente se definió una unidad didáctica que permitió el desarrollo de actividades y de elementos que posteriormente integraron la App Eidualimentos, todos fueron previamente aplicados a los estudiantes con el fin de verificar la pertinencia para lo que se desarrollaron, posterior a esto se revisaron varios modelos de diseño instruccional, siendo escogido el modelo ADDIE, lo anterior debido a que las fases que este tiene se acoplaban con lo que se diseñó y que podían dar respuesta a la problemática encontrada, igualmente que permitiera fundamentarse en las competencias, que se quieren fortalecer en los estudiantes, así mismo definir objetivos de aprendizaje, también los resultados de aprendizaje. La App se diseñó teniendo como términos de referencia las matemáticas, las que se consideraron útiles para los estudiantes al momento de enfrentarse a la determinación de los ingredientes que requiere para la elaboración de los productos alimenticios. En la que se deben establecer las cantidades de cada uno de estos, utilizando regla de tres simple y porcentaje peso sobre peso (p/p) o peso sobre volumen (p/v). Así mismo la capacidad de efectuar mediciones utilizando unidades de medida del sistema métrico decimal y del sistema inglés para realizar conversiones entre unidades de masa, volumen y temperatura.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Para esta fase se elaboró un OVA el cual está inmerso en la App Eidualimentos, este tiene todo el contenido que se necesitó para la realización de la práctica con que se dio este ejercicio, previa capacitación y demostración de la forma como se instala la herramienta en sus dispositivos, y la forma como esta se trabaja, se realizó la actividad con la utilización de los elementos que tiene esta, utilizándose la guía de preparación que usualmente toman como referencia para realizar este procedimiento, para cada

paso se utilizó la App, facilitando la elaboración del yogurt que fue el alimento que se escogió para hacer esta. Se observó que los estudiantes participantes en la actividad como utilizaban la App en cada uno de los pasos que el proceso lo ameritaba.

FASE DE EVALUACIÓN

Esta fase se dio de tres formas: una la evaluación realizada por el docente de informática de la institución con la utilización del instrumento LORI, lo que dio un resultado muy positivo, igualmente con la elaboración de una matriz de valoración se dio la evaluación por tres expertos, lo que generó resultados en los niveles de excelente y muy buena según los descriptores de pertinencia, motivación, facilidad de uso entre otros y finalmente un cuestionario que midió el impacto de aceptación por parte de quienes son sus usuarios finales, los estudiantes, quienes la valoraron como excelente.

DISCUSIÓN

En la fase 1 se centró en determinar cómo se encontraban los estudiantes referentes al cálculo matemático, Deficiencia en cálculo matemático, para los procesos de conversiones relacionado con temperaturas, peso, volumen, coherente como lo que se encontró con los estudiantes colombianos en las pruebas PISA 2019. (Portafolio, 2019). Para esta etapa se realizó un diagnóstico pedagógico, que tuvo una serie de actividades de medición y evaluación de los estudiantes con respecto a contenidos, destrezas, habilidades, conocimientos, aptitudes y competencias en el tema de cálculo matemático en el momento adecuado consecuente con lo citado por, (Brueckner y Bond (1975).

En la fase 2 en la que se utilizaron las TIC como una estrategia para fortalecer competencias matemáticas, como fue la App híbrida educativa *Edualimentos*, la que se desarrolló como apoyo en el desarrollo de las prácticas formativas de elaboración artesanal de alimentos, lo que es coherente con la investigación realizada en España por Colas y Colaboradores (2018), en la que pudieron evidenciar que la inclusión de estas tecnologías generan innovación y mejora en la gestión educativa, dando posibilidades de potenciar la labor educativa y que igualmente se ha logrado motivar al estudiantes.

La Fase 3 de implementación en la que se utilizó la App híbrida *Edualimentos* en el procesamiento artesanal de yogurt, logrando resultados favorables como fue un mejor trabajo colaborativo, eficiente respuesta a las problemáticas que se presentan en el proceso, buena calidad del producto y no desperdicio de insumos y materiales, aunque contrasta con lo que se quiso lograr en una escuela de envigado donde diseñaron e implementaron una App para controlar la entrega oportuna de actividades y trabajar de manera colaborativa con toda la comunidad educativa. Berrio (2020).

La fase 4 en la que se realizó la evaluación de la App Eidualimentos en su funcionalidad, pertinencia, fácil manejo entre otras, se realizó con los instrumentos LORI, matriz de evaluación por expertos y la evaluación del impacto por parte de los estudiantes, cuyos resultados fueron favorables. Si bien es cierto que no se encontraron evidencias de App educativas evaluadas de tan manera, Garcia Aretio, (2001) que dice la educación en línea proviene a partir de un dialogo didáctico, el cual está terciado por la participación del docente y el estudiante, quienes se colocan en un espacio físico desigual y usan como medio para comunicarse las nuevas herramientas tecnológicas para que su aprender sea de forma flexible, independiente y colaborativa.

CONCLUSIONES

Realizada la investigación sus resultados permiten concluir:

Al inicio del estudio, los estudiantes que participaron en esta tenían muchas debilidades en el cálculo matemático al momento de realizar el procedimiento de elaboración artesanal de alimentos lácteos, no calculaban bien los ingredientes, presentaban dificultad para hacer conversiones, de volumen a masa, así mismo de una escala de temperatura a otra no tenían claro los ingredientes que se necesitaban entre otros.

Teniendo en cuenta lo encontrado en la etapa de diagnóstico se definieron los elementos que posteriormente conformaron la App, para esto se definieron juegos, OVA, y las actividades que esta debió tener, la herramienta se escogió una App híbrida que permitiera el trabajo con o sin conexión de internet, y que se pudiera instalar en dispositivos de poca complejidad técnica.

Con la implementación de la App (Eidualimentos) diseñada se pudo observar que los estudiantes la instalaron de una manera fácil, aprendieron a crear su usuario y contraseña, a utilizar el OVA para la realización de la práctica, así mismo las calculadoras específicas para la preparación artesanal de lácteos, así también la de porcentajes, regla de tres simple y la científica. El resultado de esta práctica con el uso de la aplicación fue satisfactorio, sintieron que les permitió fortalecer sus competencias en el cálculo matemático, lográndose un producto de alta calidad, sin desperdiciar insumos e ingredientes.

La evaluación de la App se efectuó de dos formas antes de la implementación, realizada por tres expertos y por el docente de informática de la institución donde se desarrolló el estudio, lo primero fue realizado a partir de una matriz elaborada para tal fin, y la segunda se ejecutó utilizando el instrumento LORI, los cuales dieron como resultados que la aplicación está en la calificación de muy buena y excelente, en todos los descriptores calificados.

La otra valoración la hicieron los usuarios finales como son los estudiantes quienes después de su práctica diligenciaron como se ha expresado un cuestionario, de pre-

guntas cerradas, calificando la App (Edualimentos) como muy satisfactoria y útil para el proceso de elaboración artesanal de alimentos lácteos.

RECOMENDACIONES

Los resultados y sus respectivas conclusiones, permite que se recomiende:

El uso de la App en todas las prácticas académicas de los estudiantes que cursen la media técnica, durante el desarrollo de procesos de elaboración artesanal de alimentos lácteos, en la Institución, igualmente fomentar el uso de esta con los egresados que tengan emprendimientos en los que deban realizar procedimientos artesanales de alimentos lácteos y/o de otra índole y que los elementos que la App tiene les sean útiles.

Motivar el uso de la App (Edualimentos) en la elaboración de otro tipo de alimentos, como los derivados de frutas y verduras (fruver), así también los elaborados a base de carnes, incluyendo en esta, guías que proporcionen la información para el uso de los elementos que la aplicación tiene y los que se puedan integrar a partir de las necesidades que se definan.

Crear una red de instituciones educativas tecnológicas que adelantan procesos artesanales en sus productos regionales.

Crear una red Latinoamérica y del caribe de procesamiento artesanal de alimentos y dar el paso innovación y emprendimiento.

Motivar la recuperación de saberes ancestrales en la preservación procesamiento y distribución en redes virtuales de alimentos procesados de manera artesanal.

Crear un grupo semillero adscrito a la facultad de ciencias sociales y educación en la aplicación de estrategias artesanales para la producción regional cooperativa de procesos artesanales en instituciones agrícolas, recuperación de saberes ancestrales en la preservación procesamiento y distribución en redes virtuales de alimentos procesados de manera artesanal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Guamal Magdalena. (2019). Secretaría de Desarrollo Social. Oficina SISBÉN. Resolución No. 3912 de 2019. Alcaldía Municipal de Guamal Magdalena (guamal-magdalena.gov.co)
- Álvarez R. Víctor. (1984). Diagnostico Pedagógico. Ediciones Alfar, España. 1ra edición Diagnóstico pedagógico de Álvarez Rojo, Víctor: Bien Encuadernación de tapa blanda (1984) 1ª Edición | Mercado de Libros usados de Benimaclet (iberlibro.com)
- Arriaga H. Marisela. (2015) El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, vol. 3, núm. 31, pp. 63-74 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Matanzas, Cuba. Redalyc. El diagnóstico edu-

- cativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes
- Ávila Baray, H.L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación Edición electrónica. Biblioteca Virtual De Derecho, Economía, Ciencias Sociales Y Tesis Doctorales. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203
- Barros, Y. (2012). Dos Pueblos, una Historia. Segunda Edición. Ejemplar en físico que reposa en la IE Departamental, rural de Ricaurte.
- Bea. (2015). El uso de las APP en la educación. <https://blog.infoempleo.com/a/el-uso-de-las-APPs-en-Educacion/#:~:text=El%20uso%20de%20APPs%20en,complementos%20audiovisuales%20para%20la%20docencia>
- BID (feb 2010) Tecnologías de la Información y la Comunicación(TICs) en educación [pdf], <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3394/Tecnolog%c3%adas%20de%20La%20Informaci%c3%b3n%20y%20La%20Comunicaci%c3%b3n%20%28TIC%29%20en%20Educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bruেকner y Bond. (1975). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid: Rialp.
- Castillo, I. (2018). Marco contextual: Característica, como se hace y ejemplo. <https://www.scribd.com/document/474904894/Marco-contextual-caracteristica-como-se-hace-y-ejemplo>.
- Carrillo M. J., Roa G. L. (2018). Diseñando el aprendizaje desde el Modelo ADDIE. Trabajo de grado para optar el título de especialista en Psicología educativa. Universidad de la Sabana. Diseñando el Aprendizaje - Modelo ADDIE.pdf (unisabana.edu.co).
- Catalano, A (2005). C.B, Matemáticas aplicadas al área de elaboración de alimento [pdf], http://trabajo.gob.ar/downloads/formacioncontinua/CB_Matematica_alimento.pdf
- Carrera D. Edgar N. (2020). Criterios Para La Elaboración De Resultados, Discusión Y Conclusiones De Una Tesis. elabresultadosdiscusionyconclusiones.pdf (weebly.com)
- Colprensa. (2019). Colombia, con la peor nota de la Oede en las pruebas PISA. Colombia, con la peor nota de la Oede en pruebas Pisa (elcolombiano.com).
- Congreso de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Doi: 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución política de Colombia de 1991, con reformas hasta el 2009. <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). (2.a ed.). Bogotá: Legis. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitución-Política-Colombia-1991.pdf>
- Constitución de la Republica de Ecuador 1982, recuperado de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>
- De Milenioscuro. (s.f.). Trabajo propio, CC BY-SA 4.0. [Imagen]. <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=41155127>
- Cedeño, L. (2018). Fundamentos básicos de cálculos de ingeniería química con enfoque en alimentos. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12514/1/FunamentosBasicosDeIngenieriaQuimica.pdf>
- Colas B. M., de Pablos J., Ballesta P. J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza del sistema educativo español. Revista de Educación a Distancia Núm. 56, Artic. 3 32-01-2018. http://www.um.es/ead/red/56/colas_et_al.pdf

- Cortes C. Manuel, Iglesias L. Mirian. (2004). Generalidades sobre la Metodología de la Investigación. Colección Material Didactico. Universidad Autonoma del Carmen. Mexico. Microsoft Word - Generalidades sobre Metodología de la Investigación.doc (unacar.mx)
- De la Peña, D. y Prieto-Preboste, S., (2014). Experiencia de aprendizaje mediante aplicación móvil en la enseñanza a distancia: un enfoque para la asignatura de Grado “Dirección de la Producción” utilizando Android. En: Ikasnabar. VII Congreso Internacional sobre Educación Abierta y Tecnología. Leioa, País Vasco, 24-26 de junio 2014. Bizkaia: Universidad del País Vasco
- Derrick, B; White, P (2017). «Comparing Two Samples from an Individual Likert Question». International Journal of Mathematics and Statistics 18 (3): 1-13.
- Duarte C. Ana:(2013). Evaluación de los aprendizajes en Matemática: una propuesta desde la educación Matemática crítica. Tesis requisito para optar el grado de Magister en educación Mención Enseñanza de la matemática. Microsoft Word - Portada (uniandes.edu.co)
- Duran R. Felipe. (2006). Manual del Ingeniero de Alimentos. Editorial grupo latino.
- Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América latina y del caribe, publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago) <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticseps.pdf>
- Flores, B (2011). Propuesta de un modelo de gestión de la calidad para la elaboración de alimentos artesanales tipo light. [pdf], <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS2199.pdf>
- Flores, B. (2014). Uso de los recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje de las matemáticas [pdf], <http://funes.uniandes.edu.co/6180/1/FloresELABPALME2014.pdf>
- Foucault, M. Arqueología del Saber. México: Siglo XXI, 1970. [foucault_a_arqueologia_del_saber.pdf](http://medicinayarte.com/foucault_a_arqueologia_del_saber.pdf) (medicinayarte.com)
- García Aretio, L. (2001) La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona, Ariel.
- Gibbs Graham. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Editorial Morata. Pag. 22-23. Madrid. (PDF) El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa (Edición | Lilibeth Zambrano Romero - Academia.edu)
- Haro, Edward; Guarda, Teresa; Zambrano, Alex y Ninahualpa, Geovanni. (2019). Desarrollo backend para aplicaciones web, Servicios Web Restful: Node.js vs Spring Boot [En línea]. En: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información., nro. 17, p. 309-321. <https://search.proquest.com/openview/a78cfaa62708fd24f38ac8d1025050eb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Hernández S. Roberto. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta edición, Editorial McGrawHill. education.
- Leedy, P. (1993). Practical Research Planning and Design, 5ª. ed., Ed. McGraw-Hill, United States of America.
- M@tes (s.f) Que no te aburran las M@tes citas y frases, <https://matesnoaburridas.wordpress.com/frases-famosas/>
- Martínez P.A. (2016). Gestión escolar y TIC, un estudio de caso: Centro Educativo Rural Corcovado. Proyecto de grado para optar el título de magister en educación. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8938/1/MartinezAdriana_2016_EscolarTICCorcovado.pdf

- Martínez M.(2006). La Investigación Cualitativa, síntesis conceptual,. Revista IIPSI, Vol. 9 N°1 Pag.123-146. psicologia ok.pdf (unmsm.edu.pe)
- Marketing Association. (2011). Libro Blanco de App/Guía de apps móviles. <https://mmaspain.com/wp-content/uploads/2015/09/Libro-Blanco-Apps.pdf>
- MEN (2006). Colombia. Estándares Básicos de Matemáticas. Santafé de Bogotá. estandares MEN.cdr (webnode.es)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación-Mintic. (2010/2014). Plan Nacional Vive Digital (2014-2018). http://www.mintic.gov.co/medios/docs/vive_digital.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación-Mintic. (2009). Ley 1341 del 30 de julio de 2009. Recuperado de: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3707.html>.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1996). Resolución 2343 de 1996. Bogotá: MEN.: http://e-learning.cecar.edu.co/recursosExternos/UnidadIIIProyTecno/resolucion_2343_de_junio_5_de_1996.pdf
- Monsalve F. Alexandra, Pérez R. Eliana. (2012). Diario Pedagógico como Herramienta para la Investigación. Itinerario Educativo. Año 26 N° 60. P.117-128. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5163235.pdf>
- Moya, A.(2008). Elementos para la construcción de un modelo de evaluación en matemática para la educación superior. Tesis doctoral no publicada. Venezuela. Microsoft Word - Portada (uniandes.edu.co)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OECD. (2003). The PISA 2003 assessment framework. Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. París: OECD.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América latina y del caribe. (OREALC/UNESCO Santiago) <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>
- Pedagogía y Saberes No. 48 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. (2018). pp. 9-25. Artículo de Investigación. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00009.pdf>
- Pérez, A (28 agosto 2017). ¿cuáles son los tipos de aplicaciones móviles? [doc.], <https://cuatrochenta.com/cuales-son-los-tipos-de-aplicaciones/>
- Prieto, P. Silvia. (2015). Criterios para la utilización y diseño de aplicaciones móviles educativas. Educaweb. Criterios para la utilización y diseño de aplicaciones móviles educativas - educaweb.com
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) Institución Educativa Departamental de Ricaurte. (2020).
- Raffino María E. (2021). Concepto de cuestionario. <https://concepto.de/cuestionario/>.
- Ramírez A. José W., Munera C. Liris, Montes M Alexander, Vera S. Alhim A.(2021). Apuntes de Mano Sobre Metodología de la Investigación versión 2022. Universidad de Cartagena.
- Restrepo G. Bernardo. (2006). La investigación Acción Pedagógica, Variante de la Investigación Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Revista Universidad de la Salle. Número 42. La Investigación Acción Pedagógica, variante de la Investigación Acción Educativa que se viene validando en Colombia (lasalle.edu.co)
- Restrepo G. Bernardo. (2013). Ponencia pedagógica de Bernardo Restrepo. Presentación de PowerPoint (weebly.com).

- Real Academia Española RAE. (2021). <https://dle.rae.es/contexto>.
- Schalk, A. (2011). Educación de calidad en la era digital Una oportunidad de cooperación para UNESCO.
- Sánchez, F. L. (2016). ABP como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico matemático en alumnos de educación secundaria. *Sophia: Colección De Filosofía De La Educación*, (21), 209-224.
- Sánchez S. M. I.(2015) Conceptos Básicos de Metodología de la Investigación. LECT133.pdf (uaeh.edu.mx)
- Sandoval C. Carlos. (2002). Investigación Cualitativa, Modulo 4. Especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación Social. Arfo editores, Colombia.
- Universidad Tecnológica de Pereira. Qué son las apps y tipos de apps. <http://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/2000/2591/2591.pdf>
- Sampieri Roberto, Fernández Carlos, Baptista L. Maria. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta Edición. McGrawHill. Education. www.FreeLibros.com
- Sharma, S. K.; Mulvaney, S. J.; Rizvi, S. S. H. (2003). Ingeniería de alimentos: operaciones unitarias y prácticas de laboratorio (pp. 187-200). México: Editorial Limusa
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI?. Universidad De Guayaquil, Facultad De Filosofía, Letras Y Ciencias De La Educación Instituto De Post-Grado, Investigación Y Educación Continua Programa De Maestría En Educación Informática. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwLtGrPcnZnSBqrwwMtmRGppBbZ?projector=1&messagePartId=0.13>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Obtenido de elearnspace everything elearning: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G., Leal, D. (2007). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En D. Siemens, G., Leal, Conectados en el ciberespacio (págs. 77-90).
- Soto Lady. (2020). App educativa hibrida para implementar un curso pre ICFES con el fin de mejorar las competencias en el área de matemáticas. Fundación Universitaria los Libertadores Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Departamento de Educación.
- Touriñán, J. M. (1987 a) Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento. Madrid, Anaya.
- Touriñán, J. M. (2010a) Intervención pedagógica. En J. A. Caride y F. Trillo (Coords.) Diccionario galego de pedagogía. Vigo, Galaxia, 367-368.
- UNESCO (2011). Unesco ICT competency framework for teachers. Paris-France. de <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/> <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>
- UNESCO LAC, (2015). El impacto de las TIC en Educación: relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-digital-Buenos-Aires.pdf>.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2001). Manual de trabajos de grado de Especializaciones y Maestrías y tesis de Doctorales, Caracas- Venezuela [pdf]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/10067/TRABAJO%20DE%20GRADO%20MAESTRIA.pdf?sequence=2>

- Vaca N. Estefanía A. (2020). Aprendizaje Basado en Problemas: estrategia para desarrollar Pensamiento Lógico-Matemático. Trabajo de grado para la obtención del título de Magister en Innovación en Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de ciencias de la Educación. <http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/18406>
- Valtierra Lacalle, Ana (2015). "Renacimiento y competencia matemática", en *La Edad Moderna en Educación Secundaria*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 181-192. Texto completo, en: https://www.researchgate.net/publication/319088231_Renacimiento_y_competencia_matematica
- Vilca P. Celestino. (2018). Resolución de problemas como estrategia en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de secundaria, trabajo de grado para optar el título de magister en scintiae en educación mención en didáctica de la matemática, Universidad Nacional del Altiplano, Puno Perú. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/8566>
- Wright, G. H. Von (1979) Explicación y comprensión. Madrid, Alianza Universidad.
- Yurell C. Isabel C. Guerra B. Yunier y Conde P. Marco M. (2018): "Diagnóstico pedagógico en el proceso docente educativo: pensamiento pedagógico de avanzada", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/diagnostico-pedagogico.html> //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1810diagnostico-pedagogico
- Zorzoli, G., Giuggiolini, I., & Sardella, M. (2015). Competencias básicas en matemática aplicada al área de elaboración de alimentos. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/cb_matematica_alimento.pdf

ANEXO N.º 1. CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO. (VALIDADO POR EXPERTO)

29/6/2021

Test valoración de conocimientos en procesamiento de alimentos

Test valoración de conocimientos en procesamiento de alimentos

Este cuestionario evalúa los conocimientos de los estudiantes de 10 grado a cerca del procesamiento de alimentos

DATOS GENERALES

***Obligatorio**

1. Correo *

2. Edad en años cumplidos *

3. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Masculino

Femenivo

4. Procedencia *

Marca solo un óvalo.

Colombiano

Venezolano

Otro

Cuestionario de valoración de conocimientos en procesamiento de alimentos

La preguntas valoran los conocimientos, en el que utilizando la escala de Likert

1: Muy de acuerdo 2: De acuerdo 3: Neutro 4: En desacuerdo 5: Muy en desacuerdo

5. Puedes en un diagrama de flujo identificar las etapas de procesamiento de alimentos *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Utilizas las matemáticas para organizar, analizar y presentar la información en el procesamiento de alimentos *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Usas los factores de conversión para transformar unidades de masa, volumen y temperatura, durante el proceso *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Puedes identificar los ingredientes dentro de una formulación en un proceso de elaboración de alimentos *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO N.º 2. DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR EXPERTO DEL CUESTIONARIO DE DIAGNOSTICO

10 de Julio de 2021

Señores

Alba María Carpio Rico

Gryselys Vertel Sánchez

Ingrid del Carmen Gonzalez Arteta

María del Carmen Cuesta Mosquera

Dr: Alhim Adonai Vera Silva

E. S. M.

Cordial saludo por medio de la presente remito a ustedes, la evaluación de su instrumento de diagnóstico en el desarrollo de su proyecto de grado, como trabajo final de la Maestría de Recursos digitales aplicados a la educación, de la Universidad de Cartagena.

Título del trabajo: Fortalecimiento de las competencias de cálculo matemático en la etapa 4 de procesamiento de alimentos, mediante el aprendizaje basado en problemas, creando un App nativa educativa. Estudiantes de la Media Institución Educativa Departamental Técnica de Ricaurte (Guamal-Magdalena)
Evaluado su cuestionario de diagnóstico les regreso mi concepto.

Objetivo específico	Categoría/Variable	Subcategoría/Dimensión
Identificar las debilidades en el desarrollo de las etapas del procesamiento de alimentos de los estudiantes de la media de la IED de Ricaurte	Diagnóstico General Diagnóstico analítico individual diferencial Diagnóstico de Grupo Brueckner y Bond (1975)	Diagnóstico analítico Brueckner y Bond (1975)

a. Datos de identificación del experto.

Nombre del evaluador: Edgar V Jimenez Olascuaga
Perfil académico: Ingeniero de Alimentos- Candidato a Maestría de Ciencias Agroalimentarias U. de Córdoba- Colombia
Experiencia en el campo de investigación: Formulator, investigador y evaluador de proyectos de investigación Sennova.

b. Exponer criterios de evaluación, para lo cual se recomiendan los siguientes:

- **Pertinencia:** El ítem es esencial para evaluar esa Subcategoría (Categoría). Si considera que no es así debe ser excluido, a menos que recomiende alguna modificación en las recomendaciones.

ANEXO N° 3. TEST DE VALORACIÓN DEL IMPACTO DE LA APLICACIÓN DE LA APP HIBRIDA

3/11/21 8:50

Test valoración del impacto de la App Educativa Híbrida.

Test valoración del impacto de la App Educativa Híbrida.

Este cuestionario evalúa los conocimientos de los estudiantes de 10 grado a cerca del procesamiento de alimentos

DATOS GENERALES

***Obligatorio**

1. Correo *

2. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Masculino

Femenino

3. Procedencia *

Marca solo un óvalo.

Colombiano

Venezolano

Otro

Cuestionario de valoración de conocimientos en procesamiento de alimentos

Las preguntas valoran los conocimientos, en el que utilizando la escala de Likert

1: Muy de acuerdo 2: De acuerdo 3: Neutro 4: En desacuerdo 5: Muy en desacuerdo

https://docs.google.com/forms/d/1schfzZE7rwaBS_mLx2SDfoMkdFI_e7wYzovRqD8OQ/edit

1/3

3/11/21 6:50

Test valoración del impacto de la App Educativa Híbrida.

4. Funcionó el juego caliente, caliente, frío, frío para afianzar tus conocimientos en temperatura, equipos, escalas y conversiones métrico, decimal. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Te fueron útiles las calculadoras para tu adecuado desarrollo del proceso artesanal de alimentos lácteos. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Con el juego quien quiere ser millonario sobre el cálculo de conversión de unidades, que te fue útil en la actividad de hacer conversiones. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. El desarrollo del Objeto Virtual de aprendizaje sobre cálculo de ingredientes formulación y porcentaje, le permitió familiarizarse con el uso de las calculadoras de regla de tres y porcentajes. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://docs.google.com/forms/d/1schIzZE7nwaB3_nLx2SDf0MwJFI_e7wIYzovRqD#0Q/e/d/

2/3

3/11/21 6:50

Test valoración del impacto de la App Educativa Híbrida.

8. El uso del objeto virtual de aprendizaje te permite identificar los ingredientes dentro de una formulación en un proceso de elaboración de alimentos *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 9. Sientes que con el uso de la herramienta digital se te facilitó la realización del procedimiento y mejoró tu desempeño en la práctica. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

10. 9.1. Si tu respuesta anterior fue no, cuál de las siguientes opciones recoge tu pensamiento.

Marca solo un óvalo.

- a) Trabaje Igual
 b) No la supe usar
 c) No me pareció útil
 d) Creo que no me ayuda mucho
 e) Opción 5

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

https://docs.google.com/forms/d/1schbzE7rwwBS_nLx2SDf6MkdFI_e7w/YzvRzDfOQ/edit

3/3

ANEXO N.º 4. DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR EXPERTO DE CUESTIONARIO DE IMPACTO

16 de Julio de 2021

Señores

Alba María Carpio Rico

Gyselys Vertel Sánchez

Ingrid del Carmen Gonzalez Arteta

María del Carmen Cuesta Mosquera

Dr. Alhim Adonai Vera Silva

E. S. M.

Cordial saludo por medio de la presente remito a ustedes, la evaluación de su instrumento de evaluación del impacto, en el desarrollo de su proyecto de grado, como trabajo final de la Maestría de Recursos digitales aplicados a la educación, de la Universidad de Cartagena.

Título del trabajo: Fortalecimiento de las competencias de cálculo matemático en la etapa 4 de procesamiento de alimentos, mediante el aprendizaje basado en problemas, creando un App nativa educativa. Estudiantes de la Media Institución Educativa Departamental Técnica de Ricaurte (Guamal-Magdalena)

Evaluado su cuestionario de diagnóstico les regreso mi concepto.

Objetivo específico	Categoría/Variable	Subcategoría/Dimensión
Evaluar el impacto de la implementación de la App Nativa para el desarrollo de la competencia matemática para el cálculo de ingredientes de procesamiento de alimentos lácteos por medio de una encuesta de valoración de esta	Evalúa competencias (MEN, 2006)	- Razonamiento y argumentación. -Comunicación, representación y modelación. -Planteamiento y resolución de problema. (Pérez, 2007)

a. Datos de identificación del experto.

Nombre del evaluador: Edgar V Jimenez Olascuaga
Perfil académico: Ingeniero de Alimentos- Candidato a Maestría de Ciencias Agroalimentarias U. de Córdoba- Colombia
Experiencia en el campo de investigación: Formulator, investigador y evaluador de proyectos de investigación Sennova.

b. Exponer criterios de evaluación, para lo cual se recomiendan los siguientes:

- > **Pertinencia:** El ítem es esencial para evaluar esa Subcategoría (Categoría). Si considera que no es así debe ser excluido, a menos que recomiende alguna modificación en las recomendaciones.
- > **Claridad:** La redacción del ítem es clara. Se comprende con claridad lo que indaga.

Y **Coherencia:** El ítem guarda estrecha relación común la subcategoría o indicador que se está evaluando.

Y **Suficiencia:** Los ítems de la misma categoría son suficientes para obtener la información que se requiere.

2. **Relación de ítems del instrumento para evaluación.** Para ello se recomienda hacerlo en la siguiente tabla para facilitar el proceso. Debe explicarse que puede señalar con una X en cada criterio, puede anotar observaciones en el ítem que considere o sugerir nuevos en el espacio correspondiente.

Categoría	Subcategoría	Ítem	Pertinencia		Claridad		Coherencia		Suficiencia		Observaciones
			Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Evaluá competencias. (MEN, 2008)	Razonamiento y argumentación. Comunicación, representación y modelación. Planteamiento y resolución de problemas. (Núñez, 2007)	1	X		X		X		X		
		2	X		X		X		X		
		3	X		X		X		X		
		4	X		X		X		X		
		5	X		X		X		X		
		6	X		X		X		X		
		7	X		X		X		X		
		8	X		X		X		X		
		9	X		X		X		X		
		10	X		X		X		X		
Nuevos ítems Recomendados por el evaluador											

Firma del evaluador:



Edgar Valentin Jimenez Olascuaga
CC:92187120

Recensiones/*Book Reviews*

Calidad y Evaluación en la Educación Universitaria: Métodos y Prácticas Innovadoras de Enseñanza y Aprendizaje

Estéfano Vizconde Veraszto

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Campus Araras, São Paulo, Brasil,
E-mail: estefanovv@ufscar.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4029-4803>

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

La discusión contemporánea sobre la calidad de la educación superior ha dejado de circunscribirse a un terreno estrictamente técnico o procedimental para convertirse en un debate de naturaleza ética, política y social. En escenarios atravesados por transformaciones aceleradas, reconfiguraciones del trabajo académico, expansión de tecnologías digitales y persistencia de profundas desigualdades estructurales, pensar la calidad universitaria implica interrogar los fines mismos de la educación, los sujetos a los que sirve, las prácticas que la sostienen y las responsabilidades públicas que asume. La universidad, en este contexto, no puede limitarse a responder a métricas externas, *rankings* o demandas productivistas; debe reafirmarse como espacio de formación integral, producción de conocimiento crítico y promoción efectiva de derechos.

Es en este horizonte donde se inscribe la obra *Calidad de la enseñanza en la educación superior: métodos para la mejora de las prácticas formativas*, organizada por Emilio Álvarez-Arregui, Antonio Medina Rivilla y Estéfano Vizconde Veraszto, publicada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo en 2025. El volumen se presenta como una contribución sólida y necesaria para repensar la calidad universitaria desde una perspectiva amplia, situada y comprometida con el derecho humano a una educación superior significativa y socialmente relevante. Lejos de concebir la calidad como un atributo fijo o como una suma de estándares normativos, la obra la entiende como un proceso dinámico, históricamente construido, profundamente contextual y sostenido por prácticas colectivas que involucran a instituciones, docentes, estudiantes y territorios.

Desde el capítulo inicial, la obra asume un posicionamiento claro frente a concepciones reduccionistas. Los profesores Antonio Medina Rivilla, Emilio Álvarez-Arregui, Conchita Medina Domínguez y María Medina Domínguez proponen una visión integral que sitúa en el centro de la excelencia a las personas y los aprendizajes significativos. La evaluación no es presentada como un dispositivo meramente técnico de control ni como un mecanismo burocrático orientado exclusivamente a la rendición de cuentas. Por el contrario, se la concibe como una mediación pedagógica, organizacional y ética, orientada al aprendizaje institucional, a la mejora continua de las prácticas docentes y al fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria. Esta com-

prensión atraviesa el conjunto de los capítulos y otorga coherencia interna a una obra caracterizada por la pluralidad de enfoques teóricos, metodológicos y contextuales.

Uno de los aportes más relevantes del libro reside en su capacidad para articular investigación educativa, formación docente y orientación académica como dimensiones inseparables de la calidad universitaria. Los trabajos de Vanessa Maria de Souza y su equipo sobre el uso de juegos digitales en pedagogía, así como el análisis de André de Oliveira García sobre el programa PED+ en la Universidad Estadual de Campinas, evidencian que la excelencia en la educación superior depende, en gran medida, de la solidez de los procesos formativos del profesorado, tanto en su etapa inicial como a lo largo de su trayectoria profesional. La docencia universitaria emerge así no como una función secundaria frente a la investigación, sino como una práctica intelectual compleja que exige reflexión crítica, actualización permanente y compromiso ético con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La planificación curricular es abordada como un eje estratégico en este entramado. Los capítulos muestran que diseñar currículos orientados al desarrollo de competencias profesionales, científicas, tecnológicas y éticas resulta fundamental para responder a las demandas contemporáneas de sociedades cada vez más complejas. Esta orientación supone superar modelos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos y avanzar hacia propuestas pedagógicas que promuevan aprendizajes significativos, contextualizados y transferibles, capaces de articular saber académico, experiencia social y proyecto de vida.

En coherencia con esta perspectiva, la obra defiende una concepción ampliada del aprendizaje universitario. Los autores analizan enfoques pedagógicos que priorizan la participación activa del estudiantado, el trabajo colaborativo y la construcción compartida del conocimiento. Se destacan experiencias formativas que reconocen la diversidad de trayectorias, ritmos y estilos de aprendizaje, subrayando la necesidad de prácticas docentes flexibles y sensibles a las diferencias. De este modo, la calidad de la enseñanza se vincula directamente con la capacidad institucional de generar condiciones efectivas para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse plenamente.

Las metodologías activas ocupan un lugar relevante en este debate, pero son tratadas con cautela analítica. A lo largo del libro se presentan experiencias que integran proyectos, estudios de caso, producción de recursos digitales e iniciativas interdisciplinarias como estrategias para fortalecer competencias transversales. Estas prácticas son analizadas desde una perspectiva crítica, evitando su idealización. Los textos reconocen tanto su potencial transformador como sus límites, enfatizando que su efectividad depende de condiciones institucionales concretas, de políticas de apoyo y de culturas académicas abiertas a la innovación. Esta mirada situada resulta especialmente valiosa en un contexto en el que las metodologías activas suelen ser presentadas como soluciones universales, desprovistas de análisis crítico.

Un núcleo teórico particularmente significativo del volumen es la noción de *edu-sistema*, desarrollada por Emilio Álvarez-Arregui en un trabajo que articula investigación, formación y orientación. Esta categoría invita a comprender la universidad no como una entidad aislada, sino como una ecología dinámica de relaciones entre actores, saberes, prácticas y contextos. En este ecosistema vivo, la calidad educativa se desplaza del cumplimiento de indicadores hacia la centralidad de las personas y de los aprendizajes con sentido. La evaluación, bajo esta óptica, se redefine como un proceso orientado a la transformación institucional y al crecimiento profesional docente, más que como un fin en sí mismo.

La transformación digital de la educación superior constituye otro eje estructurante de la obra. En los capítulos dedicados a esta temática, se analiza la integración de tecnologías digitales no como un proceso meramente técnico, sino como una dimensión pedagógica e institucional compleja, estrechamente vinculada a la formación docente, a la equidad educativa y a la superación de barreras que históricamente han limitado la participación de determinados colectivos. El trabajo de Estéfano Vizconde Verasztó junto a Brena Santana Zanzarini, pone de relieve que la incorporación de tecnologías digitales exige planificación estratégica, inversión sostenida y, especialmente, el desarrollo de competencias docentes que permitan su uso crítico, reflexivo e inclusivo. Desde esta perspectiva, las tecnologías no se conciben como soluciones automáticas, sino como mediaciones pedagógicas capaces de ampliar el acceso al conocimiento, flexibilizar las prácticas educativas y favorecer la participación de estudiantes con distintas necesidades formativas, siempre que estén respaldadas por políticas institucionales, formación continuada y acompañamiento pedagógico consistente.

Asimismo, la obra advierte que los procesos de digitalización, cuando no están acompañados de cambios culturales e institucionales, pueden reproducir desigualdades y reforzar prácticas excluyentes. En este sentido, se enfatiza que la innovación tecnológica en la educación superior no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la capacidad de las instituciones para promover culturas pedagógicas inclusivas, revisar concepciones arraigadas sobre enseñanza y aprendizaje, y ofrecer condiciones formativas que permitan a los docentes apropiarse críticamente de las tecnologías. La calidad de la enseñanza mediada por recursos digitales aparece, así, indisolublemente ligada al desarrollo profesional docente y a la construcción de entornos educativos que reconozcan la diversidad como un principio estructurante y no como un desafío marginal.

Otros capítulos que abordan las tecnologías digitales, analizan experiencias de educación a distancia y modelos universitarios virtuales que han alcanzado niveles elevados de calidad, destacando la importancia del acompañamiento pedagógico, de la producción rigurosa de contenidos y de la evaluación formativa. La tecnología es concebida como un medio para ampliar el acceso y enriquecer los procesos educativos, pero nunca como un fin autónomo ni neutral.

En este marco, la inteligencia artificial emerge como una de las temáticas más actuales y desafiantes del libro. Los textos analizan su potencial para apoyar la planificación docente, personalizar aprendizajes y optimizar procesos evaluativos, pero lo hacen desde un enfoque claramente crítico. Se problematizan los riesgos asociados a la automatización acrítica, a los sesgos algorítmicos, a la protección de datos y a las posibles formas de deshumanización del vínculo pedagógico. La obra subraya que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior debe sustentarse en marcos éticos sólidos, en políticas institucionales explícitas y en una formación docente que permita un uso consciente, responsable y pedagógicamente fundamentado, evitando enfoques utilitaristas que reduzcan la educación a procesos instrumentales.

La inclusión y la equidad atraviesan transversalmente todo el volumen y se presentan como dimensiones indisociables de la calidad educativa. Los autores analizan políticas y prácticas orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados. La diversidad es entendida como un valor pedagógico que enriquece los procesos formativos y fortalece la misión social de la universidad. Se abordan, desde distintos ángulos, cuestiones relacionadas con accesibilidad, discapacidad, neurodiversidad y justicia educativa, articulando estas reflexiones con un enfoque de derechos humanos que interpela directamente a las instituciones de educación superior.

En este sentido, los estudios que abordan la alfabetización matemática de estudiantes ciegos, la inclusión de estudiantes autistas en áreas científicas y los análisis internacionales sobre accesibilidad digital en universidades europeas amplían el horizonte del debate, mostrando que la justicia educativa es un desafío global. Estas contribuciones evidencian que las barreras a la inclusión no son exclusivamente técnicas, sino también culturales, actitudinales e institucionales, lo que exige transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas y en las estructuras organizativas.

La gobernanza universitaria constituye otra dimensión central del análisis desarrollado en la obra, especialmente en el capítulo elaborado por Adriana Samaniego Benavides y su equipo. A partir de experiencias y estudios provenientes de distintos países iberoamericanos, se examina cómo los modelos de gestión, liderazgo y toma de decisiones influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en la vida académica. Los textos defienden la necesidad de estructuras organizativas flexibles, participativas y contextualizadas, capaces de responder a las demandas sociales y a los cambios constantes del entorno educativo. El liderazgo académico es concebido como un proceso colectivo que articula eficiencia administrativa, compromiso pedagógico y responsabilidad social.

Un aporte particularmente innovador del libro es la atención otorgada al bienestar del profesorado como componente esencial de la calidad educativa. La evaluación del clima laboral docente es presentada como una herramienta clave para comprender las condiciones en las que se desarrollan las prácticas formativas y para promover entornos institucionales saludables. El bienestar docente impacta directamente en la

motivación, la innovación pedagógica y el compromiso con los estudiantes, por lo que su consideración resulta indispensable para pensar procesos educativos sostenibles y humanizantes.

El libro también articula de manera consistente la educación superior con la empleabilidad, el emprendimiento y la orientación profesional. Se analizan experiencias que conciben los centros de orientación como espacios estratégicos de desarrollo humano e institucional, capaces de vincular el mundo universitario con las realidades sociales y laborales. Desde esta perspectiva, la universidad se presenta como un actor clave en la formación de competencias transferibles y en el acompañamiento de los egresados a lo largo de sus trayectorias de vida, sin reducir la educación superior a una lógica meramente instrumental.

Desde el punto de vista editorial, la obra logra un equilibrio notable entre diversidad temática y coherencia conceptual. A pesar de la pluralidad de enfoques, contextos y metodologías, el libro mantiene una línea argumentativa clara, centrada en la mejora de las prácticas formativas y evaluativas. La calidad teórica y metodológica de los textos refuerza su valor como referencia para docentes, investigadores, gestores universitarios y responsables de políticas públicas.

Si bien el volumen surge de un espacio de diálogo académico iberoamericano, su alcance trasciende ampliamente ese marco. *Calidad de la enseñanza en la educación superior* se consolida como un referente autónomo, capaz de dialogar con debates internacionales sobre inclusión, digitalización, gobernanza y responsabilidad social. Su enfoque crítico, contextualizado y propositivo la convierte en una lectura pertinente para distintos sistemas de educación superior que enfrentan desafíos similares.

En síntesis, *Calidad de la enseñanza en la educación superior: métodos para la mejora de las prácticas formativas*, organizado por Álvarez-Arregui, Medina Rivilla y Vizconde Veraszto, constituye una contribución significativa al campo de la educación universitaria. Al articular calidad, evaluación, innovación tecnológica, inclusión y bienestar docente desde una perspectiva ética y situada, la obra reafirma que la excelencia educativa es un proceso colectivo, histórico y dinámico. Más que ofrecer respuestas cerradas, el libro plantea preguntas fundamentales sobre el sentido de enseñar, evaluar y aprender en la universidad contemporánea. En este sentido, se presenta no solo como una obra académica de referencia, sino como un verdadero manifiesto colectivo por una universidad más humana, inclusiva y socialmente comprometida.

Normas para la publicación de trabajos

OBJETO

Se admiten artículos inéditos de investigación relacionados con temas de Educación y Derechos Humanos. Tendrán especial prioridad aquellos que propongan planteamientos originales e innovadores.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

- I. **EXTENSIÓN DE LOS ARTÍCULOS:** Los originales de los artículos de las secciones «Monográfico» y «Debates» tendrán una extensión entre 20 y 25 páginas. En ningún caso debe exceder de los 60.000 caracteres, incluyendo espacios.
- II. **SOPORTE MATERIAL:** Los trabajos deberán ser presentados en DIN A4, a espacio y medio. El tipo de letra será «Times New Roman12» para el texto principal y, en su caso, «Times New Roman10» para las notas al pie de página. Las notas al pie tendrán interlineado simple.
El comienzo de cada párrafo llevará sangría
No habrá espacios en blanco entre párrafos.

III. **FORMATO:**

1. **TÍTULO:** Todos los artículos deberán incluir al comienzo el título tanto en el idioma original como en español (de no ser el idioma original) y en inglés.

2. **RESUMEN:** Deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de diez líneas máximo, en castellano y en inglés (no más de 200 palabras) tanto en el idioma original como en castellano (de no ser el idioma original) como en inglés. El resumen deberá respetar la estructura del artículo.

3. **PALABRAS CLAVE O KEY WORDS:** Deberán incluirse además cinco o seis palabras clave o *key words*, en español y en inglés. Éstas irán en orden alfabético, entrecomilladas y separadas por coma (“...”, “...”, ...). Asimismo se incluirá un sumario con los epígrafes en los que se estructura el texto, tanto en castellano como en inglés.

IV. **SISTEMA DE CITAS, NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Las notas y citas pueden realizarse de cualquiera de las dos formas siguientes, sin que puedan mezclarse ambas dentro de un mismo artículo.

1. SISTEMA DE CITAS Y NOTAS A PIE DE PÁGINA

LAS CITAS A PIE DE PÁGINA se confeccionarán según el criterio tradicional y se entenderá que constituyen las referencias bibliográficas del artículo, sin que sea necesario añadir una bibliografía final, evitando así reiteraciones. Una obra ya citada se mencionará con el nombre del autor o autora seguida de *op. cit.* y la página. Si el autor tiene varias obras citadas en el artículo, se abreviará el título, seguido de *cit.* y la página. En caso de repetir de forma inmediata la misma

referencia a autor o documento, se indicará con *ibidem* y el número de página. Las palabras extranjeras deben ir en cursiva. En las notas al pie la palabra página se abreviará p. o pp., según proceda; siguientes se expresará como ss.; para referirse a consulta de textos consultados y no citados literalmente se utilizará la abreviatura cfr.

Se recomienda que las citas y/o notas de pie de página sean breves, no superando, salvo excepciones, las 70 palabras.

La veracidad de las citas y referencias bibliográficas serán responsabilidad exclusiva del autor o autores de los trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En las referencias bibliográficas citadas a pie de página deberán incluirse: Apellido/s inicial del nombre (en mayúscula) del autor/autores, *título* de la obra (en cursiva), lugar de edición, nombre del editor, año de aparición, número de páginas (eventualmente colección). Se distinguirá entre libro, artículo de revista, capítulo del libro, etc.

NOTAS: Las notas se incluirán a pie de página, siguiendo numeración correlativa (sucesiva) con las citas y referencias bibliográficas.

2. SISTEMA DE CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS SEGÚN LAS NORMAS APA (*American Psychological Association*). CITAS EN TEXTO.

CITAS: En las citas dentro del texto siempre y cuando no superen las 40 palabras, se incluirán entre paréntesis el apellido del autor, el año de la publicación y la página en la cual está el texto extraído. Dicha obra deberá estar reseñada en la bibliografía final.

En caso de superar las 40 palabras, se citará en un párrafo aparte del texto, con una sangría a la izquierda.

Todas las citas que se hagan dentro del texto deberán reflejarse en el apartado de Referencias Bibliográficas al final del trabajo. Sólo se admite bibliografía referenciada en el trabajo, no bibliografía consultada o complementaria.

NOTAS: Las notas se incorporan a pie de página. Se recomienda que no superen las 70 palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En *Referencias bibliográficas*, solo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las fuentes para profundizar en el tema.

Las referencias se ordenan alfabéticamente.

Las obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente. Si el año de publicación es el mismo, se diferenciarán escribiendo una letra en cursiva (*a*, *b*, etc.) después del año: Apellido, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *a*). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *b*). *Título*. Ciudad: Editorial.

Libros.

Obra completa: Apellido, Inicial del nombre, (año), *Título*, Ciudad, Editorial.

Capítulo de libro: Apellido, Inicial del nombre (año), *Título del capítulo* entrecomillado “.....”, en Apellido (Ed.), *Título del libro (en cursiva)*, Ciudad, Editorial.

Artículos de Revistas y publicaciones periódicas: Apellido, Inicial del nombre, (año). *Título del artículo* entrecomillado “...”, *Título de la publicación (en cursiva)*, vol., nº, xx-xx.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios: Apellido, A. (año). *Título de la ponencia*. Nombre del Congreso, Ciudad, Fecha XX-XX mes.

3. TABLAS, GRAFICOS Y SIMILARES.

Irán separados del texto, numerados correlativamente, precedidos del título. En todos los casos debe constar a pie de página la fuente de datos a partir de los cuales se elabora la figura. El formato debe ser.

Todas las figuras deberán numerarse en función del tipo (p.e., Tabla 1; Figura 1).

Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones deberán presentarse en un formato editable, preferentemente Word, Excel TIFF o JPEG.

En las tablas se indica en su parte superior la numeración y título, con el siguiente formato: *Tabla 1. Título de la tabla en cursiva.*

En las figuras, se indica en su parte inferior la numeración y el título, con el siguiente formato: *Figura 1. Título de la figura.*

V. RECENSIONES Y «CRÍTICA BIBLIOGRÁFICA»

Los originales de la sección no deberán superar las seis páginas (máximo 16.000 caracteres) ni tener una extensión inferior a dos páginas DIN A4, a espacio y medio, «Times New Roman12».

Las recensiones y comentarios bibliográficos deben incluir los datos del autor así como el título de la obra comentada.

En el documento es imprescindible incluir los datos del autor o autora que realiza la recensión y/o comentario, su relación con la institución pública o privada en la que desarrolla su cargo académico o actividad profesional (por ejemplo, en el caso de ser docente universitario, la universidad en la que ejerce su labor habitualmente), así como una dirección electrónica y/o dirección postal de contacto al efecto de posibles envíos o comunicaciones.

VI. ENVÍO DE TRABAJOS

De los artículos monográficos se enviarán dos copias:

En la primera deben aparecer el Título del trabajo, nombre y apellidos de todos los autores, grado académico, así como su situación académica. Se deben incluir también, a efectos de comunicación, los *emails* y dirección postal de los autores.

En la segunda versión, se debe eliminar cualquier referencia a los autores o datos que puedan propiciar su identificación.

Tanto los artículos, como debates, recensiones y noticias han de enviarse por correo electrónico, exclusivamente a la dirección de la revista "*Derechos Humanos y Educación*" revistaDHYE@universitas.es.

VII. PROCESO DE EVALUACIÓN, ADMISIÓN Y REVISIÓN DE MANUSCRITOS

Los trabajos enviados a la Redacción de la *Revista Derechos Humanos y Educación* deberán ser inéditos y serán evaluados mediante el sistema de «doble *referee*» manteniendo el anonimato en la revisión de los mismos. Por ello, los autores deben excluir del texto cualquier dato que pudiera identificarlos, para evitar que los evaluadores puedan conocer su autoría.

Los evaluadores externos serán decididos por el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción de la revista *Derechos Humanos y educación*, en su caso.

La comunicación de la decisión editorial será motivada e incluirá las razones para la aceptación, revisión o rechazo del artículo, así como, los correspondientes informes emitidos por los evaluadores externos e independientes. En todo caso la aceptación, rechazo y/o posibles sugerencias de modificación de los originales se llevará a cabo y se comunicará a los autores en el plazo máximo de dos meses desde su recepción en la dirección de la revista.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los evaluadores justificarán el dictamen emitido atendiendo a los siguientes criterios, orientativos de evaluación de la Revista.

1. Idoneidad de la temática tratada.
2. Novedad, originalidad y oportunidad del tema, así como las aportaciones personales al problema planteado.
3. Redacción, estructura y aspectos metodológicos.
4. Idoneidad, calidad y actualidad de la Bibliografía.
5. Correcciones, recomendaciones y sugerencias de modificación.

Para su publicación los trabajos deberán obtener dos evaluaciones positivas de evaluadores externos. Éstos podrán proponer sugerencias de modificación, así como los aspectos a corregir o emitir comentarios adicionales que consideren oportunos para mejorar la calidad del trabajo.

En el caso de que uno de los informes sea negativo o positivo con modificaciones, se estará a lo que decida el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción. Si la evaluación es positiva pero se recomiendan modificaciones sustantivas, el Consejo de Redacción y en su caso al Consejo Asesor, concederá un plazo suficiente para que los autores remitan a la redacción de la revista la versión definitiva del texto con las revisiones, sugeridas por los evaluadores debidamente realizadas. En tal supuesto, la decisión sobre la publicación definitiva del trabajo será sometida, de nuevo, al Consejo de Redacción, y en su caso, al Consejo Asesor de la revista.

CRITERIOS EXCLUYENTES PARA LA ADMISIÓN DE LOS TRABAJOS:

1. Remitir el trabajo fuera de los plazos señalados para cada número de la revista.
2. El incumplimiento de las normas de presentación de los trabajos, como no enviar el trabajo en el soporte requerido o sin las formalidades oportunas señaladas.
3. Carencia injustificada de citas o referencias bibliográficas.
4. No utilizar correctamente los sistemas de citas y notas propuestos.
5. Haber publicado un artículo en la misma sección del número inmediatamente anterior.
6. La falta de adecuación, superficialidad o falta de rigurosidad en el tratamiento del contenido del trabajo.
7. Cualquier otra circunstancia que el Consejo de Redacción considere no adecuada a las instrucciones de la Revista.

Los autores de los trabajos aceptados definitivamente para su publicación recibirán a través de correo electrónico, una certificación escrita de la admisión de su trabajo para la publicación en el número correspondiente.

Los autores de los trabajos rechazados recibirán por correo electrónico una comunicación escrita de la no publicación de su trabajo en el número correspondiente, junto a una copia del contenido de la evaluación negativa.

VIII. COMPROMISO ÉTICO

La Revista *Derechos Humanos y Educación* se adhiere a las directrices del Committee on Publication Ethic (COPE) de buenas prácticas para la edición, revisión y publicación de trabajos científicos en revistas de diferentes áreas de conocimiento. A tal efecto:

1. Los autores se comprometen a remitir trabajos originales e inéditos, que no hayan sido publicados anteriormente y que no se encuentren sometidos a evaluación por otras revistas.

2. El envío de trabajos para su evaluación requiere omitir cualquier dato que permita a los evaluadores identificar a los autores.

3. Ello implica aceptar las normas de publicación, revisión y evaluación de la revista.

4. Los evaluadores de los trabajos asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva sobre la calidad científica del texto, renunciando a efectuar la evaluación si existiera algún conflicto de intereses.

5. El Consejo de Redacción y los editores se comprometen a respetar la imparcialidad y mantener la confidencialidad de los trabajos enviados, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad de todo el proceso de evaluación. A tal fin garantizarán la selección de las personas más calificadas y especialistas en la materia para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.

