



Tipo de artículo: Investigación

La paradoja de la praxis en la educación CRESE: una estrategia de formación integral

The paradox of praxis in crese education: a strategy for comprehensive training

Autores:

Jorge Luis Sandoval Carvajal¹, Martha Cecilia Vega², Edwin Armando Silva Orozco³, Luz Mery Palacios Guastar⁴

¹Institución Educativa Jurado, Cerrito, Colombia, joteach90@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-7676-4081>

²Institución Educativa Jurado, Cerrito, Colombia, macevex@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8544-2619>

³Institución Educativa Jurado, Cerrito, Colombia, orozco0408@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-7770-7870>

⁴Institución Educativa Jurado, Cerrito, Colombia, basicaprimaria2021@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-6292-9965>

Corresponding Author: Jorge Luis Sandoval Carvajal, joteach90@gmail.com

Reception: 29-march-2026 **Acceptance:** 02-may-2026 **Publication:** 05-june-2026

How to cite this article:

Sandoval Carvajal, J. L., Cecilia Vega, M., Silva Orozco, E. A., & Palacios Guastar, L. M. (2026). La paradoja de la praxis en la educación CRESE: una estrategia de formación integral. *Sapiens in Education*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.71068/cfms3n05>



©2026 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Resumen

La formación integral basada en el enfoque CRESE constituye una estrategia orientada al fortalecimiento de competencias ciudadanas, socioemocionales y reconciliación en contextos escolares rurales. El propósito de este estudio fue analizar el proceso de estructuración, armonización curricular e institucionalización del Plan de Formación Integral derivado de esta perspectiva, mediante la sistematización de la experiencia del proyecto pedagógico "SER Y CRESE", ejecutado en 18 sedes de la ruralidad dispersa en Cerrito, Santander. Se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque de sistematización de experiencias e investigación-acción pedagógica, la cual rastreó un dispositivo pedagógico semanal de aperturas reflexivas y cierres de la palabra que articularon mediaciones en el aula y guías vivenciales en el hogar. La contrastación de las voces de los actores evidenció una apropiación significativa de valores ciudadanos y un reconocimiento favorable por parte de las familias participantes, quienes validaron la premisa de formar personas antes que estudiantes. No obstante, el argumento desnudó una marcada paradoja de la praxis: la brecha entre la comprensión conceptual axiológica y la transferencia práctica de habilidades aplicadas para la regulación del estrés y la resolución autónoma de conflictos, donde un 28.2% de los educandos



reportó angustia ante las disputas escolares. Las conclusiones determinaron que la asimilación discursiva de un valor no se tradujo automáticamente en una competencia conductual ante escenarios de crisis. Por ello, se recomendó rediseñar la micro-planeación hacia laboratorios experienciales fundamentados en prácticas restaurativas y consolidar escuelas de corresponsabilidad socioemocional con los hogares rurales.

Palabras clave: Formación integral, Educación CRESE, Paradoja de la praxis

Abstract

Comprehensive training grounded in the CRESE approach constitutes a strategy oriented toward strengthening civic, socio-emotional, and reconciliation competencies within rural school contexts. The purpose of this study was to analyze the process of structuring, curricular harmonization, and institutionalization of the Comprehensive Training Plan derived from this perspective, through the systematization of the experience of the "SER Y CRESE" pedagogical project, executed across 18 dispersed rural branch schools in Cerrito, Santander. Qualitative research was conducted under the framework of the systematization of experiences and pedagogical action-research, which traced a weekly pedagogical mechanism of reflective openings and "closings of the word" (cierres de la palabra) that articulated classroom-based mediations and experiential home guides. The triangulation of the stakeholders' voices evidenced a significant appropriation of civic values and a favorable recognition by the participating families, who validated the premise of forming individuals before students. Nonetheless, the argument exposed a stark paradox of praxis: the gap between conceptual-axiological understanding and the practical transfer of applied skills for stress regulation and autonomous conflict resolution, wherein 28.2% of the learners reported distress when facing school disputes. The findings determined that the discursive assimilation of a value did not automatically translate into a behavioral competence during crisis scenarios. Consequently, it was recommended to redesign micro-planning toward experiential laboratories grounded in restorative practices, and to consolidate socio-emotional co-responsibility academies in partnership with rural households.

Keywords: Comprehensive training, CRESE Education, Paradox of praxis.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo latinoamericano actual, uno de los debates más complejos y determinantes para la gestión curricular radicó en la transición desde modelos pedagógicos de corte instrumental, tradicional e instructivo hacia enfoques integrales y holísticos orientados al desarrollo humano (López-Sánchez et al., 2023). Tradicionalmente, la escuela limitó su acción a la transferencia de contenidos cognitivos y procedimentales; sin embargo, las demandas de la sociedad contemporánea han resignificado su función social (UNESCO, 2015). Diversos autores contemporáneos sostienen que los establecimientos escolares asumen el deber ético e histórico de configurarse como entornos protectores y escenarios vivos para el agenciamiento de la subjetividad, la conciencia climática, la justicia social y la convivencia democrática (García-Rangel & Martínez, 2024; UNESCO, 2015). En el marco legal colombiano, este mandato se encuentra sustentado por un sólido bloque normativo que abarca la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos y los principios democráticos (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 41), además de la promoción explícita del desarrollo equilibrado de todas las dimensiones de la personalidad del educando (Ley General de Educación [Ley 115], 1994).

Para operativizar estas directrices y responder a las problemáticas relacionales de la sociedad civil, el Estado colombiano ha promovido políticas sectoriales orientadas a la pacificación, la mitigación de la violencia y la cohesión comunitaria desde las aulas (García-Gómez, 2022). Resaltan en este panorama la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) y la posterior implementación de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), normativas que exigen a las instituciones



educativas transversalizar en sus planes de estudio el diálogo asertivo, la memoria histórica, la ciudadanía activa y el abordaje constructivo de los conflictos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013).

A nivel global, este giro curricular se alinea con modelos internacionales como el marco de la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Emocional y Social (CASEL, 2021), el cual demuestra empíricamente que la estimulación sistemática de habilidades de autoconocimiento, autorregulación y conciencia social ejerce un efecto transformador en el clima de aula, disminuye las conductas disruptivas y potencia el rendimiento académico general. La formación integral basada en el enfoque CRESE (Ciudadano, Reconciliación, Socioemocional, Antirracista y Cambio Climático) emerge en este horizonte como una respuesta situada y crítica que articula las demandas sociopolíticas locales con los enfoques de la inteligencia emocional y la justicia climática en contextos históricamente marginados (Martínez-Marín & Restrepo, 2025).

A pesar de la robustez de estos marcos normativos y teóricos, la bibliografía especializada y los antecedentes territoriales develan una marcada desintegración y fractura en su implementación praxiológica diaria. Las prácticas históricamente agenciadas en las escuelas rurales de Colombia evidencian que las acciones enfocadas en la convivencia escolar y la gestión socioemocional tienden a ejecutarse mediante eventos esporádicos, episódicos e insulares. Esta desarticulación se materializa comúnmente en jornadas aisladas de la paz, ferias anuales de la diversidad cultural o breves talleres de contención emocional carentes de un seguimiento procesual y con una nula articulación con el tejido comunitario familiar (Institución Educativa Jurado [IEJ], 2026a).

Desde las coordenadas de la pedagogía crítica de Freire (1970), la educación transformadora es incompatible con intervenciones fragmentadas o con prácticas que reduzcan el saber al depósito pasivo de conceptos morales abstractos en los educandos. La transformación comunitaria exige una praxis dialógica constante, un ejercicio riguroso de reflexión-acción donde los estudiantes piensen críticamente sus realidades cotidianas y geográficas para actuar sobre ellas en calidad de sujetos políticos y agentes de cambio (Freire, 1970). En consonancia con investigaciones recientes sobre la investigación-acción educativa (Restrepo-Gómez, 2023; Valbuena & Pérez, 2024), el reto medular que enfrentan las instituciones no consiste en enunciar los valores en el papel, sino en superar la esporadicidad operativa, dotando al currículo de una estructura metodológica fija, continua y evaluable a lo largo del tiempo.

Esta tensión histórica entre las macropolíticas prescriptivas y las microestructuras reales del aula rural se intensificó en el año 2023 tras la focalización del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0), liderado por el MEN (IEJ, 2026a). Dicha política instó a los cuerpos docentes a desarrollar ejercicios hermenéuticos de autoevaluación participativa y lectura de contexto para redefinir el uso del tiempo escolar mediante proyectos transversales (IEJ, 2026b). Al ejecutar este diagnóstico en la Institución Educativa Jurado situada en la vereda Corral Falso del municipio de Cerrito, Santander, la comunidad identificó un vacío esencial: aunque el Proyecto Educativo Institucional (PEI) establecía explícitamente la formación integral en su horizonte misional, el establecimiento carecía de un plan de acción unificado, coherente y sistemático, provocando una dispersión de los esfuerzos pedagógicos de los maestros en actividades asincrónicas (IEJ, 2026b).

Por otra parte, al examinar las variables geográficas, socioeconómicas y socioculturales de la institución, la problemática curricular adquiere una complejidad extrema. La Institución Educativa Jurado se encuentra fragmentada en 18 sedes rurales dispersas a lo largo y ancho del ecosistema estratégico del Páramo del Almorzadero, situadas a altitudes críticas que oscilan entre los 1,700 y más de 3,800 metros sobre el nivel del mar (IEJ, 2026b). La geografía abrupta de la alta montaña andina condiciona severamente la vida cotidiana escolar: el 70% de la población habita en la ruralidad



dispersa y subsiste mediante economías de agricultura tradicional de minifundio (cultivos de cebolla, papa y ajo) y ganadería bovina y ovina a pequeña escala (IEJ, 2026b). Las vías de acceso terciarias que conectan a las sedes son trochas sin pavimentar de alta peligrosidad; durante las temporadas de intensas precipitaciones, los deslizamientos de tierra y la niebla aíslan veredas completas, obligando a los niños y niñas a realizar trayectos a pie de varias horas ante la cobertura parcial y deficiente del servicio de transporte escolar (IEJ, 2026b). Asimismo, las plantas físicas de las escuelas rurales evidencian serias debilidades de infraestructura, iluminación precaria en aulas multigrado y un déficit severo en los sistemas de saneamiento básico y suministro de agua potable (IEJ, 2026b).

En el plano relacional y subjetivo, la lectura de contexto develó la emergencia de una profunda paradoja socioemocional. Los instrumentos cuali-cuantitativos aplicados al estudiantado de primaria reflejaron la presencia de una sólida base axiológica nativa y un arraigo ético comunitario: el 68.7% de los educandos prefiere el diálogo directo y constructivo para solucionar altercados interpersonales, el 81.7% manifiesta una alta responsabilidad frente al cuidado de los bienes escolares y el 83.2% exhibe un compromiso proactivo intrínseco con sus obligaciones de aprendizaje (IEJ, 2026b). No obstante, de forma concomitante, los datos revelaron que un alarmante 28.2% de los alumnos de primaria sufre momentos agudos de angustia, frustración y estrés ante los conflictos escolares por carecer de herramientas prácticas de autorregulación emocional, lo que genera una dependencia directa de la mediación de terceros y perpetúa dinámicas esporádicas de exclusión en los juegos que entristecen al 26.3% de la infancia rural (IEJ, 2026b, 2026d).

A esta vulnerabilidad afectiva se aúna la percepción del 61.9% de los profesores rurales, quienes informaron que la obsolescencia de los materiales de enseñanza y la carencia de herramientas tecnológicas en el páramo estrangulan la innovación didáctica, sumando frustración institucional ante los constantes cambios directivos a nivel macro (IEJ, 2026b). Ante este escenario de tensiones geográficas, infraestructurales y afectivas, el codiseño de una alternativa curricular sistémica se tomó en una necesidad territorial inapelable.

Frente a las realidades y desafíos diagnosticados, el equipo dinamizador de la institución estructuró el Plan de Formación Integral (PFI) mediante el codiseño e implementación de la propuesta pedagógica denominada "SER Y CRESE: Cultivando humanidad desde lo cotidiano" (IEJ, 2026a, 2026b). En este contexto complejo y situado, emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se estructuró, armonizó curricularmente e institucionalizó el Plan de Formación Integral basado en la Educación CRESE mediante la implementación del proyecto "SER Y CRESE" en las sedes rurales de la Institución Educativa Jurado?

Para orientar el trayecto de la sistematización, se partió del supuesto investigativo de que la implementación sistemática, cíclica y continuada de estrategias pedagógicas basadas en las dimensiones de la Educación CRESE favorece la apropiación significativa de valores ciudadanos, la identidad comunitaria y el reconocimiento socioemocional en contextos escolares de ruralidad dispersa; sin embargo, debido a las vulnerabilidades socioeconómicas del entorno y a la inercia de los modelos instruccionales, pueden persistir marcadas tensiones y brechas entre la comprensión conceptual de los discursos axiológicos y la aplicación práctica cotidiana de dichas competencias regulativas en los escenarios de crisis relacional.

Consecuentemente, el objetivo de este artículo científico es sistematizar y analizar de manera crítica los procesos de estructuración, transposición didáctica y formalización institucional de esta estrategia en las 18 sedes de la entidad, contribuyendo con categorías analíticas relevantes para el área de la gestión curricular rural dispersa.



La justificación y el valor original de este estudio se cimientan en tres dimensiones analíticas fundamentales; la sostenibilidad curricular frente a la verticalidad política donde se demuestra, cómo una escuela rural dispersa de alta montaña logra quebrar la lógica tradicional de las políticas públicas verticales de arriba hacia abajo (top-down), trocando la directriz en una praxis con autonomía escolar, unificación organizativa y relevancia territorial de abajo hacia arriba (bottom-up), institucionalizada de forma vinculante por el Consejo Directivo en el año 2024 (IEJ, 2026a).

En segundo plano encontramos la interculturalidad y territorialidad Situada que operacionaliza de manera encarnada los ejes CRESE, respondiendo a las transformaciones relacionales de un aula intercultural y multigrado derivada de la entrega de plantas físicas a la vecina comunidad Indígena U'wa en 2022, y articulando el currículo con la protección del ecosistema regulador hídrico del páramo (IEJ, 2026b). Y como tercer elemento fundamental se encuentra la corresponsabilidad Familiar Co-tutora, que documenta científicamente la vinculación y transformación de las dinámicas del hogar campesino, el cual transita de una postura pasiva y receptora a una participación simétrica de cuidado y co-tutoría afectiva de los NNJA, atendiendo a la demanda de orientación emocional de los padres (IEJ, 2026c).

El objetivo General: Analizar el proceso de estructuración, armonización curricular e institucionalización del PFI basado en el enfoque de la Educación CRESE, a través de la sistematización de la experiencia del proyecto "SER Y CRESER" en la Institución Educativa Jurado.

Los objetivos Específicos de este estudio son: 1. Develar las tensiones de infraestructura, dinámicas convivenciales y contradicciones emocionales identificadas por la comunidad en la fase de lectura de contexto. 2. Describir la microarquitectura curricular de la intervención, detallando la distribución temporal de los momentos de apertura y cierre semanal, y la transposición didáctica de los ejes CRESE en el aula multigrado. 3. Evaluar críticamente el impacto y las transformaciones operadas en los diferentes actores de la comunidad educativa, rastreando los nudos críticos y las brechas emergentes entre la comprensión conceptual y la transferencia praxiológica del ser.

2. METODOLOGÍA

Codificación de Fuentes Documentales Primarias

Debido a que el andamiaje empírico, normativo y de control de esta investigación se sustentó de forma directa en el archivo documental interno de la institución objeto de estudio, y con el propósito de optimizar la claridad en las citaciones parentéticas inter-texto bajo los lineamientos del manual de estilo APA (7.ª edición), se estableció un sistema de codificación técnica para las fuentes corporativas emitidas por la Institución Educativa Jurado. La Tabla 1 devela la correspondencia exacta entre los códigos utilizados a lo largo del manuscrito, la naturaleza del documento y su función dentro del proceso investigativo.

Tabla 1. *Codificación y caracterización de las fuentes documentales de la Institución Educativa Jurado (IEJ)*

Código APA 7	Nombre original del documento institucional	Naturaleza del insumo	Función en el diseño de la investigación
--------------	---	-----------------------	--



IEJ (2026a)	P.P. SER Y CRESER (1) (1).docx	Documento maestro del proyecto pedagógico fundacional.	Soporte teórico, legal y microcurricular de la propuesta de intervención.
IEJ (2026b)	LECTURA DE CONTEXTO (1).docx	Informe técnico de diagnóstico territorial e institucional (PTAFI 3.0).	Evidencia empírica del diagnóstico situacional, geográfico y convivencial.
IEJ (2026c)	Informe_SER_Y_CR ESER_Padres.docx	Informe de auditoría cualitativa y supervisión aplicada a familias.	Fuente de triangulación y evaluación del impacto relacional escuela-hogar.
IEJ (2026d)	Informe de seguimiento, PFI estudiantes.docx	Informe técnico de control cualitativo y cuantitativo aplicado a primaria.	Fuente de evaluación de la apropiación del ser y análisis de nudos críticos de los ejes CRESE.

Nota. Elaboración propia a partir del archivo de gestión curricular de la Institución Educativa. **Fuente.** Jurado (2026).

La información fue recopilada a través de entrevistas semiestructuradas las cuales se diseñaron con un lenguaje accesible y preguntas sencillas para garantizar la idoneidad en su aplicación, fue organizada mediante matrices de categorización temática y, posteriormente, analizada a través de un proceso de triangulación entre docentes, estudiantes y familias. Para este ejercicio de caracterización institucional, el universo de informantes clave quedó clasificado en tres estamentos esenciales del nivel de básica primaria, registrando los siguientes niveles de participación efectiva: un primer grupo de 19 de los 30 docentes de la institución; un segundo componente integrado por 108 de los 230 padres de familia; y un tercer segmento constituido por 130 de los 200 estudiantes matriculados. Este procedimiento analítico y la representatividad de la muestra participante otorgaron rigurosidad, validez y un enfoque democrático a la interpretación de las realidades y dinámicas escolares que se evaluaron.

Método

El camino de la investigación se estableció mediante una ruta de sistematización reflexiva enfocada en la deconstrucción, el codiseño y el análisis de la práctica curricular rural (Institución Educativa Jurado [IEJ], 2026a, 2026b). La elección de contextualizar esta experiencia en un diseño cualitativo crítico y en una investigación-acción pedagógica surgió de la necesidad de unir la elaboración del conocimiento científico con el cambio de las realidades emocionales, ambientales y convivenciales experimentadas en el territorio (IEJ, 2026a). El proceso requirió que el profesorado rural y el equipo dinamizador se comportaran como coinvestigadores de su propia práctica, en virtud de la idea de que la polifonía de voces y la cocreación participativa por parte de la comunidad andina determinaban si el cambio curricular era válido (IEJ, 2026a, 2026b).



El proceso de investigación-acción en torno a la formación integral se desplegó de manera secuencial a través de cuatro etapas operativas desarrolladas entre los años 2023 y 2026:

Fase 1: Lectura de Contexto e Inmersión Hermenéutica (2023): Consistió en un ejercicio de autodiagnóstico donde se recolectaron datos sobre las percepciones relacionales, conflictos interpersonales y vacíos formativos en las aulas rurales (IEJ, 2026b). Esta fase evidenció la falta de un plan de acción claro para la formación del ser y justificó la necesidad de estructurar una propuesta constante (IEJ, 2026b).

Fase 2: Codiseño de la Armonización Curricular (2023-2024): El equipo dinamizador y el profesorado articularon formalmente los ejes de la Educación CRESE (Educación ciudadana, para la reconciliación, socioemocional, antirracista y para la acción climática) dentro de las planeaciones y guías de aprendizaje de las áreas (IEJ, 2026a).

Fase 3: Operacionalización de Rituales Escolares (2024-2025): Tras la institucionalización formal del proyecto "SER Y CRESE" por parte del Consejo Directivo, se introdujeron en la jornada escolar los espacios fijos semanales de apertura reflexiva (lunes) y cierre de la palabra (viernes) como dispositivos de mediación didáctica (IEJ, 2026a).

Fase 4: Auditoría Participativa y Metacognición Comunitaria (2025-2026): Se aplicaron instrumentos estructurados y consultas cualitativas de percepción a estudiantes y padres de familia con el fin exclusivo de evaluar el nivel de apropiación, el impacto convivencial y las tensiones prácticas emergentes en el desarrollo del proyecto pedagógico (IEJ, 2026c, 2026d).

Los datos fueron organizados mediante matrices de categorización temática y analizados mediante análisis de contenido cualitativo, apoyado en triangulación entre estudiantes, docentes y familias.

Población y Muestra

La población objeto de estudio abarcó el ecosistema humano de la Institución Educativa Jurado, cuya complejidad organizativa respondió a las dinámicas de la ruralidad dispersa de alta montaña andina en Cerrito, Santander (IEJ, 2026b). El universo de informantes clave que participó de manera efectiva en el proceso estuvo constituido por un equipo directivo y orientador (3 integrantes), un cuerpo de 19 docentes de los 30 vinculados a la institución, 108 padres de familia de un universo de 230, y una muestra representativa de 130 estudiantes de básica primaria de un total de 200 matriculados (IEJ, 2026b). Este grupo poblacional transitó por los ciclos de recolección de información cualitativa, permitiendo caracterizar de forma situada las realidades de las sedes académicas.

Dada la intención transformadora de la investigación-acción y el imperativo de unificar los criterios pedagógicos en la totalidad de las plantas físicas de la institución, el muestreo adoptado fue de carácter censal y no probabilístico por conveniencia. Consecuentemente, la muestra participante coincidió de forma exacta con la población, vinculando activamente en el proceso a los 26 docentes rurales de las 18 sedes académicas distribuidas a lo largo de la geografía del Páramo del Almorzadero; Corral Falso, Peralonso, Mortiño, El Rodeo, El Volcán, Barsalí, Chachabré, Boyagá, Tanacuta, La Platera, Ovejera, Siberia, Hatico, El Banco, Plan de serenos, La Paja, El Siote y Tachivá, así como a las familias y estudiantes matriculados que vivenciaron los ciclos de ejecución del proyecto "SER Y CRESE" (IEJ, 2026c, 2026d).



Dispositivo Pedagógico Semanal: Rutinas del Ser y Corresponsabilidad Territorial

El proyecto pedagógico "SER Y CRESER" estableció un esquema metodológico cíclico y secuencial para asegurar que el enfoque de la educación CRESE no se diluyera en actividades insulares, el cual determina el tiempo escolar de forma uniforme en las 18 sedes de la institución. Esta herramienta semanal funciona como un mecanismo de tres etapas interconectadas que unen el aula, la casa y la comunidad de la aldea en un proceso continuo de acción y reflexión. La microplanificación se estructuró siguiendo la secuencia operativa que se indica a continuación:

Tabla 2. Momentos pedagógicos para la operacionalización del enfoque CRESE en la dinámica escolar y familiar.

Momento pedagógico	Descripción operativa	Propósito formativo
Momento reflexiva y dinamización (lunes)	1. Apertura Sesiones de 10 a 15 minutos en el aula mediante actividades detonantes, tales como círculos de palabra y sociodramas.	Deconstruir problemáticas relacionales, fortalecer el eje CRESE y establecer acuerdos éticos de convivencia.
Momento socioemocional en el hogar (semanal)	2. Mediación Desarrollo de guías de aprendizaje contextualizadas en la familia, incluyendo diarios de emociones y cartografías del páramo.	Transformar el hogar en un laboratorio formativo para fortalecer la mediación socioemocional y la corresponsabilidad familiar.
Momento hermenéutico y evaluación colectiva (viernes)	3. Cierre Espacio semanal de 10 a 15 minutos destinado a la socialización de experiencias del ser y análisis de tensiones relacionales vividas durante la semana.	Consolidar aprendizajes significativos, promover la reflexión colectiva y fortalecer la apropiación vivencial del enfoque formativo.

Nota. Elaboración propia a partir de la estructura metodológica del proyecto pedagógico SER Y CRESER implementado en la Institución Educativa Jurado. Fuente. Elaboración propia.

Momento 1: Apertura Reflexiva y Actividad Generadora (Primer Día de la Semana)

La rutina escolar inicia formalmente cada lunes mediante la apertura de un espacio sistemático de 10 a 15 minutos guiado de forma directa por el docente tutor en el aula de clase. El propósito de este momento es romper la inercia de la educación instruccional tradicional a través de una actividad generadora y motivadora de alto impacto subjetivo (v.g, círculos de la palabra, juegos cooperativos o el sociodrama del "Sí y No").

Este hito educativo funcionó como un mecanismo detonador que posibilita a los alumnos descomponer críticamente el eje CRESE, que se ha priorizado en la época, y situarlo en el contexto de sus propias experiencias en la vereda. La sesión inaugural termina con la formalización de acuerdos y compromisos éticos, tanto individuales como grupales. Durante esta etapa, los estudiantes establecen de forma independiente las metas relacionadas con la convivencia o el cuidado del medio ambiente que se encargarán en los días siguientes.

Momento 2: Mediación Socioemocional en Familia (Desarrollo Intermedia Semanal)

A lo largo de la semana, el aula expande sus fronteras físicas hacia el territorio rural andino mediante el codiseño y ejecución de una guía o actividad significativa en familia. Las planeaciones microcurriculares integran de forma explícita productos tangibles y experienciales (v.g., la estructuración artesanal de la “Caja de las emociones”, el diseño de cartografías del entorno ecológico o la redacción mancomunada de la “Línea de vida”) que obligan a un diálogo intergeneracional en el hogar.

Esta táctica convierte la vivienda rural en un laboratorio de educación socioemocional, en el que los padres dejan de ser meros receptores pasivos de la gestión escolar y pasan a ser coguías éticos y afectivos de sus hijos, aliviando así las tensiones cotidianas propias de la alta montaña desde la alianza entre familia y escuela.

Momento 3: Cierre Hermenéutico y Socialización de Experiencias (Último Día de la Semana)

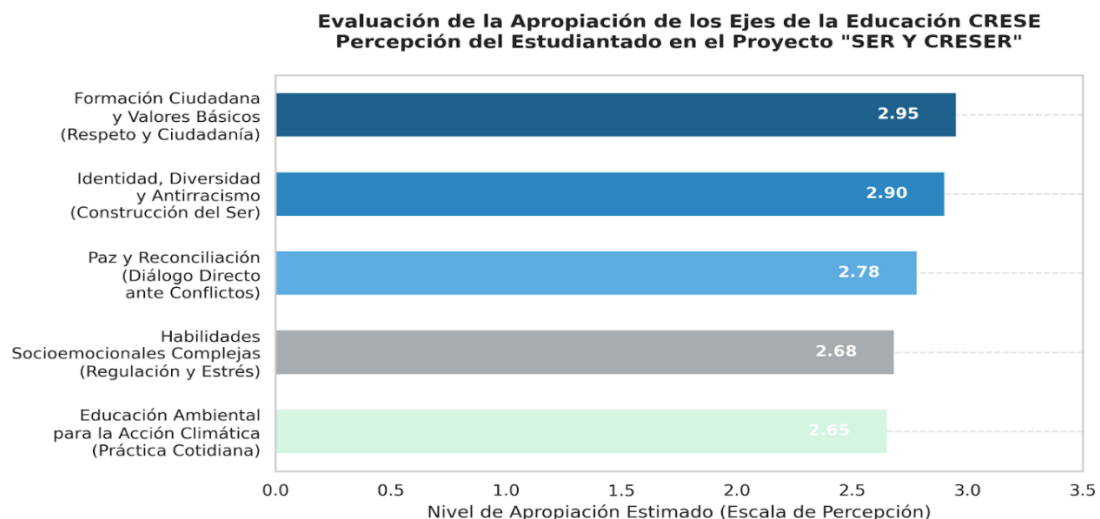
El ciclo semanal se clausura formalmente cada viernes con un bloque homólogo de 10 a 15 minutos denominado cierre de la palabra o de reflexividad. Este espacio opera como un ejercicio hermenéutico de evaluación de la praxis vivida, donde los estudiantes retornan al círculo para la socialización abierta de las experiencias desarrolladas en sus hogares y veredas.

Durante el cierre, el grupo evalúa colectivamente el nivel de cumplimiento de los compromisos fijados el lunes, tramita las tensiones relacionales emergentes del patio escolar y sistematiza los aprendizajes humanos mediante el registro de sus subjetividades en el Diario de emociones e historias cotidianas.

3. RESULTADOS

Los resultados del proceso de sistematización de la experiencia del proyecto pedagógico “SER Y CRECER: Fomentando la humanidad a partir de lo cotidiano” evidencian transformaciones diferenciadas en los niveles de apropiación de los ejes de la Educación CRESE en la Institución Educativa Jurado, ubicada en el contexto rural disperso del municipio de Cerrito, Santander.

Figura 1. Evaluación de la apropiación de los ejes de la Educación CRESE





Fuente. Elaboración propia

Los datos cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos de percepción al estudiantado de básica primaria fueron organizados mediante una escala Likert de 1 a 3, donde 1 corresponde a nivel bajo de apropiación, 2 a nivel medio y 3 a nivel alto.

Los resultados de la Figura 1 muestran que el eje con mayor nivel de apropiación corresponde a Formación Ciudadana y Valores Básicos, con un promedio de 2,95, seguido del eje de Identidad, Diversidad y Antirracismo con 2,90. Estos valores se ubican en el rango alto de la escala utilizada.

En un nivel intermedio se encuentran los ejes de Paz y Reconciliación, con 2,78, Habilidades Socioemocionales Complejas con 2,68 y Educación Ambiental para la Acción Climática con 2,65. Estos resultados evidencian una disminución progresiva en los niveles de apropiación conforme aumentan las exigencias cognitivas y prácticas de los ejes evaluados.

En términos generales, la Figura 1 muestra una tendencia de mayor apropiación en dimensiones axiológicas y declarativas, mientras que los componentes relacionados con la aplicación práctica de habilidades socioemocionales presentan niveles medios de desarrollo.

Percepción del estudiantado sobre convivencia y regulación emocional

El análisis de los datos del estudiantado de básica primaria evidencia que el 68,7 % de los participantes manifiesta una disposición favorable hacia la resolución de conflictos mediante el diálogo. Asimismo, el 81,7 % reporta conductas asociadas al respeto por las normas de convivencia escolar, mientras que el 83,2 % expresa compromiso con sus responsabilidades académicas.

Sin embargo, el 28,2 % de los estudiantes reporta episodios de dificultad en la regulación emocional frente a situaciones de conflicto, manifestando niveles de estrés o frustración que requieren intervención externa. Adicionalmente, el 26,3 % presenta situaciones de afectación emocional asociadas a dinámicas de exclusión en espacios recreativos.

Estos resultados evidencian la coexistencia entre una apropiación conceptual de valores convivenciales y la presencia de dificultades en su aplicación en contextos reales de interacción escolar.

Percepción de las familias sobre el proceso formativo

Los datos obtenidos a partir de la percepción de las familias evidencian una valoración positiva del proceso formativo desarrollado en el marco del proyecto pedagógico.

Los padres de familia reportan cambios observables en las dinámicas relacionales de los estudiantes en el entorno familiar, especialmente en aspectos asociados a la comunicación, la escucha activa y la convivencia cotidiana.

El 61,9 % de los padres de familia reconoce mejoras en la interacción familiar, asociadas a una mayor expresión emocional y a prácticas de diálogo más frecuentes en el hogar. Asimismo, se identifica un fortalecimiento del vínculo escuela-familia a partir de la participación en actividades pedagógicas desarrolladas en el contexto doméstico.



Tensiones en la transferencia de competencias socioemocionales

Los resultados evidencian una diferencia entre la apropiación conceptual de los ejes del modelo CRESE y su aplicación en situaciones prácticas de la vida escolar.

Las competencias relacionadas con la regulación emocional, la resolución autónoma de conflictos y la gestión del estrés presentan niveles de desarrollo intermedios, con promedios que oscilan entre 2,65 y 2,78.

Se observa que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de la convivencia pacífica y la resolución dialogada de conflictos, aún presentan dificultades para aplicar estas habilidades en situaciones de tensión interpersonal, especialmente cuando no cuentan con mediación externa.

Tabla 3. *Triangulación analítica del impacto y tensiones del proyecto pedagógico SER Y CRESER*

Subtítulos	Logros y fortalezas cualitativas	Desafíos de sostenibilidad y retos
Educación ciudadana, identidad y antirracismo	<ul style="list-style-type: none"> • Techo evaluativo en la asimilación del respeto mutuo y la ciudadanía (2.95). • Las familias perciben que la escuela prioriza la formación de “personas antes que estudiantes”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transitar de la formación abstracta en valores a competencias socioemocionales e interculturales aplicadas. • Homogeneizar el impacto formativo del ser en todas las sedes institucionales.
Paz, reconciliación y mediación escolar	<ul style="list-style-type: none"> • El 68.7 % de los estudiantes muestra disposición inicial hacia el diálogo constructivo para dirimir disputas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El 28.2 % de los educandos experimenta angustia ante el conflicto y depende de mediaciones externas. • Implementar prácticas restaurativas permanentes en las aulas.
Educación ambiental y acción climática	<ul style="list-style-type: none"> • Alta visibilidad institucional del PRAE y sensibilización comunitaria sobre el cuidado del páramo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superar la lógica instrumental de actividades ambientales aisladas hacia procesos cotidianos continuos.
Alianza escuela-familia y corresponsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los hogares sobre el rol protector y de contención emocional ejercido por el enfoque CRESE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superar la postura pasiva de algunos padres de familia mediante espacios de orientación emocional en el hogar.

Nota. Elaboración propia a partir de las matrices de control derivadas de los informes de supervisión de estudiantes y padres de familia (IEJ, 2026c, 2026d).

Ecología del Impacto: Transformación del Ecosistema Escolar Rural



La rigurosidad de este dispositivo metodológico cíclico ha operado una profunda transformación que desborda el plano individual del estudiante para reconfigurar de manera integral a la totalidad de la comunidad educativa y su entorno geográfico:

Impacto en el Estudiante: Pasa de ser un sujeto pasivo a uno activo en términos de derechos, que tiene la capacidad de definir su propia identidad y liderar su proceso formativo. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración está directamente relacionado con la creación de un proyecto de vida que esté arraigado en el territorio, dotándolo de recursos para un diálogo asertivo que va reemplazando poco a poco las manifestaciones de discriminación por etnia o lugar de origen.

Impacto en las Familias: El proyecto fortaleció la unión familia-escuela basándose en un principio genuino de corresponsabilidad. Los padres encontraron un ámbito institucional de escucha y orientación al participar en las actividades significativas semanales, lo cual les hace entender las dinámicas emocionales de sus hijos, reducir el estrés relacional y fomentar prácticas respetuosas de crianza en casa.

Impacto en los Docentes: Realizó una transformación profunda en el conocimiento pedagógico y en la identidad de los maestros rurales. Los 26 maestros rurales de las 18 sedes superaron el rol tradicional de enseñar y se convirtieron en guías del desarrollo humano. Al incorporar de manera transversal competencias socioemocionales, esto fortaleció el ambiente colaborativo entre los docentes (95.3% de aprobación) y aumentó su motivación e innovación pedagógica en la escuela multigrado.

Impacto en la Comunidad Educativa General y el Entorno: La formalización de la estrategia por parte del Consejo Directivo en 2024 unificó los criterios pedagógicos y organizativos de una planta escolar que había estado históricamente fragmentada debido a la dispersión geográfica. El ambiente rural del Páramo del Almorzadero pasó de ser un simple escenario geográfico a transformarse en un aula viva: el eje de acción climática promovió la empatía hacia los seres vivos dentro de la comunidad y redefinió la identidad campesina andina, estableciendo como objetivo colectivo e intersectorial de la región la conservación del ecosistema regulador hídrico.

4. DISCUSIÓN

El proyecto pedagógico “SER Y CRESEER: Fomentando la humanidad desde lo cotidiano” se sitúa en un escenario epistemológico complejo donde la formación integral se tensiona con las condiciones reales de la escuela pública rural dispersa. Al contrastar los hallazgos empíricos con los referentes teóricos y estudios previos, se identifican tres ejes de discusión que permiten comprender los alcances y límites de la implementación del enfoque CRESE en contextos de ruralidad andina. En términos generales, la evidencia sugiere una apropiación significativa de los componentes axiológicos del modelo, aunque persisten brechas en la transferencia praxiológica de las competencias socioemocionales.

El Círculo de la Palabra y la Concientización Freireana como Praxis Situada

Los resultados del estudio sugieren que la implementación de rutinas pedagógicas estructuradas, como las aperturas reflexivas y los cierres de la palabra, contribuye a fortalecer



procesos de apropiación axiológica en el estudiantado, reflejados en niveles altos de valoración del eje de ciudadanía (2,95). Este hallazgo es coherente con los planteamientos de Freire (1970), quien sostiene que la educación emancipadora se fundamenta en el diálogo, la problematización de la realidad y la construcción colectiva del sentido pedagógico.

En este sentido, los dispositivos implementados en la Institución Educativa Jurado pueden interpretarse como espacios de aprendizaje dialógico que favorecen la participación activa del estudiante, lo cual se alinea con enfoques contemporáneos del aprendizaje socioemocional. De acuerdo con Fernández-Martín et al. (2021), los programas efectivos de SEL se caracterizan por ser sistemáticos, secuenciados y explícitos, lo que coincide con la estructura semanal del proyecto “SER Y CRESER”.

Asimismo, los resultados que evidencian altos niveles de reconocimiento de ciudadanía y convivencia (68,7% de estudiantes con disposición al diálogo) son consistentes con hallazgos recientes de Santamaría-Villar et al. (2021), quienes reportan que las intervenciones basadas en aprendizaje socioemocional en educación primaria favorecen significativamente la resolución pacífica de conflictos y la convivencia democrática.

Por otra parte, la percepción positiva de las familias refuerza la idea de que la escuela funciona como un espacio de cohesión social en contextos rurales, lo cual coincide con los hallazgos de Dias et al. (2024), quienes destacan que la seguridad socioemocional percibida en la familia y la escuela constituye un factor determinante en el compromiso escolar y el bienestar infantil. En este caso, la evidencia del estudio sugiere que el modelo implementado fortalece el vínculo escuela-familia, ampliando el impacto del proceso formativo más allá del aula.

La Brecha Praxiológica: Goleman y la Ilusión del Discurso Emocional

La primera gran contradicción del estudio surge al contrastar los datos con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995). De acuerdo con este enfoque, habilidades como la resolución asertiva de conflictos y la autorregulación son cruciales para el desarrollo humano y requieren un entrenamiento sistemático. En este punto, la evidencia encontrada permite inferir una discrepancia estructural entre el saber ser (valores abstractos interiorizados) y el saber hacer (destrezas prácticas empleadas), lo cual se manifiesta en un promedio intermedio de 2.68 en la gestión de emociones y en la persistencia de conductas agresivas esporádicas en los patios escolares de las sedes de la Institución Educativa Jurado.

Este fenómeno de disociación plantea un debate crucial en la gestión curricular actual. Si bien las escuelas rurales de Cerrito, Santander, demuestran efectividad al consolidar una sensibilización conceptual relacionada con el respeto y la paz, surgen limitaciones pedagógicas para dotar a los estudiantes de laboratorios experienciales adecuados que faciliten la transferencia de dichos valores en situaciones de exclusión (Institución Educativa Jurado [IEJ], 2026d). La tendencia a subestimar el andamiaje práctico en favor de la instrucción discursiva tradicional ha sido tipificada como uno de los principales nudos críticos en la literatura de revisión. Al respecto, Khongsankham et al. (2024) teorizan sobre este fenómeno en los siguientes términos:

La autoconciencia es una competencia fundamental del aprendizaje socioemocional que implica reconocer y comprender las propias emociones, pensamientos y valores,



así como la forma en que estos influyen en el comportamiento... Esta comprensión es fundamental para el desarrollo personal y el aprendizaje eficaz, porque permite a las personas gestionar sus respuestas y mejorar su bienestar emocional general. (p. 21, traducción propia)

La fractura observada entre la conciencia del valor y su ejecución conductual en las sedes de la institución demuestra que, en ausencia de laboratorios de práctica activa, el conocimiento se estanca en una dimensión puramente cognitiva. Por otra parte, el hecho de que el 28.2% de los estudiantes experimente angustia ante circunstancias complejas indica que la adopción discursiva de un valor no se traduce automáticamente en una competencia conductual autónoma. Esta vulnerabilidad de la población escolar frente a situaciones problemáticas adquiere una explicación más profunda al revisar las evidencias de las evaluaciones multi-país de programas socioemocionales de carácter universal. Al analizar los impactos del programa PROMEHS en escenarios de crisis colectiva, Martinsone et al. (2025) reportaron lo siguiente:

Se encontró que el crecimiento en las habilidades socioemocionales tiene un efecto positivo en los resultados académicos, mientras que un declive en el aprendizaje socioemocional tiene un efecto perjudicial en los resultados académicos. Esto se aplica tanto a los grupos experimentales como a los de control, a ambos géneros, a todos los niveles educativos y a ambos países. Además, el aumento de las habilidades socioemocionales predijo mejores resultados académicos en las escuelas secundarias superiores que en las escuelas primarias y secundarias inferiores. (p. 1, traducción propia)

Esta evidencia internacional permite colegir que el estancamiento o retroceso en el desarrollo praxiológico de las habilidades socioemocionales deteriora de forma sistémica la capacidad adaptativa del alumnado en situaciones críticas. El hecho de que las habilidades complejas cobren mayor relevancia predictiva durante la adolescencia tardía acentúa el riesgo de la población de las escuelas rurales de Cerrito, Santander, cuya media en autogestión de crisis relacionales se sitúa en un nivel intermedio de desarrollo.

Por lo tanto, la optimización del currículo sugiere transitar de métodos reflexivos pasivos a enfoques de naturaleza plenamente praxiológica. Como lo demuestran los metaanálisis de base científica (Lim et al., 2024, citado en Martinsone et al., 2025), la efectividad de las competencias del ser se consolida cuando se intersectan de forma explícita con metodologías culturalmente responsivas y adaptadas a la heterogeneidad de los estudiantes. Para mitigar la paradoja de la praxis en las aulas multigrado, se hace imperativo integrar de manera sistemática el estudio de casos situados y el diseño de prácticas restaurativas vivenciales, garantizando que el discurso axiológico de la paz trascienda hacia una verdadera competencia emocional autónoma y experiencial.

Ecología Curricular y el Desafío Intersectorial de la Acción Climática y la Familia

El tercer nodo de diálogo relaciona las exigencias mundiales de la UNESCO (2015) sobre Ciudadanía Global y Desarrollo Sostenible con las circunstancias sociodemográficas del Páramo del Almorzadero. Según la UNESCO (2015), es imperativo fomentar un compromiso ético y una responsabilidad crítica hacia el medio ambiente a través de la educación ambiental. A pesar de que el proyecto "SER Y CRESER" logra posicionar al



ecosistema de páramo como un emblema de identidad y orgullo rural, los resultados indican que la práctica ambiental cotidiana se ubica en un nivel intermedio de consolidación (2.65). Esto sugiere que la dimensión de acción climática corre el riesgo de reducirse a una lógica puramente instrumental de eventos aislados o jornadas de aseo esporádicas, sin integrarse plenamente de forma procesual con las asignaturas del currículo formal (Institución Educativa Jurado [IEJ], 2026d).

Esta dificultad para transitar desde el activismo ambiental esporádico hacia una verdadera transversalidad curricular no es un fenómeno aislado de las escuelas rurales de Cerrito, Santander. Al evaluar la planeación pedagógica en el territorio, Ordoñez (2026) sitúa este nudo crítico en la gestión educativa regional, demostrando que los proyectos ambientales escolares suelen operar de forma periférica en los planes de estudio debido a la falta de lineamientos que articulen la sostenibilidad con las áreas básicas del conocimiento. Asimismo, Rodríguez (2026) advierte sobre las limitaciones de las políticas públicas de educación ambiental en Colombia cuando estas ignoran las dinámicas situadas de las comunidades, lo que provoca que los contenidos curriculares se diseñen bajo lógicas descontextualizadas que fragmentan la relación entre la concienciación social y la práctica ecológica diaria.

Además, las perspectivas de las familias abren una discusión vital sobre la corresponsabilidad y los límites de la institución escolar. Tanto la Ley 1620 de 2013 como el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) advierten que la convivencia escolar no puede sostenerse sin la intervención activa del tejido comunitario. La solicitud de orientación institucional realizada por los acudientes pone de manifiesto que los hogares rurales afrontan estresores socioeconómicos que limitan su capacidad de contención socioemocional. Desde la teoría de la seguridad socioemocional, la estabilidad del entorno familiar es un predictor crítico tanto del enganche como del éxito académico, dado que la vulnerabilidad material activa de forma crónica los sistemas de alerta afectiva en el estudiante. Sobre el impacto de estas variables relacionales y de soporte sistémico, Dias et al. (2024) concluyen lo siguiente:

Los profesionales que trabajan con familias deben reconocer que la seguridad emocional y el apoyo de los padres también son fundamentales para las dimensiones académicas y para el desarrollo de los niños como estudiantes. Por lo tanto, las escuelas deberían comprometerse más en apoyar a las familias en este proceso. Esto puede lograrse planificando o reforzando los servicios de apoyo familiar existentes para mejorar la relación familia-escuela. (p. 10, traducción propia)

Por consiguiente, el debate teórico permite concluir que la formación integral no puede ser un esfuerzo unilateral de la planta docente. La evidencia cualitativa y cuantitativa analizada sugiere la necesidad de estructurar un modelo intersectorial de corresponsabilidad donde la microplanificación semanal funcione como un puente educativo intertexto entre el aula y el hogar. Al respecto, Khongsankham et al. (2024) enfatizan que la viabilidad a largo plazo de los enfoques socioemocionales y de sostenibilidad depende de políticas educativas que garanticen el desarrollo profesional docente continuo y la dotación de recursos específicos. Solo mediante el diseño de estrategias situadas, culturalmente responsivas y articuladas con el tejido comunitario (Lim et al., 2024, citado en Martinsone et al., 2025), las escuelas rurales de Cerrito, Santander, lograrán establecer una alianza simétrica para la protección colectiva



del territorio y la consolidación de un entorno escolar seguro para el desarrollo del ser humano.

5. CONCLUSIÓN

La evaluación crítica del proyecto pedagógico "SER Y CRESER", permitió deducir que en el año 2024, cuando el Consejo Directivo formalizó la Educación CRESE, se consolidó una experiencia significativa en la administración y transformación del currículo de las áreas rurales dispersas de la región. Al dinamizar una lógica de implementación ascendente (bottom-up) frente a la estructura vertical de las políticas públicas nacionales (como el programa PTAFI 3.0), la comunidad de la Institución Educativa Jurado estableció un modelo propio con una marcada relevancia territorial y una elevada legitimidad social entre los participantes de las 18 sedes rurales ubicadas en el Páramo del Almorzadero.

La microarquitectura escolar, establecida a través de espacios fijos semanales para las aperturas reflexivas de los lunes y los cierres de la palabra de los viernes, aportó resultados favorables en la dimensión del ser. Esto se reflejó en las valoraciones cualitativas e índices cuantitativos que los estudiantes otorgaron a la percepción de la identidad campesina, el respeto y la construcción ciudadana (con puntuaciones de 2.90 y 2.95, respectivamente), factores que permitieron a la comunidad identificar a la escuela rural como un refugio seguro para la contención y el equilibrio socioemocional.

Sin embargo, el hallazgo epistemológico más relevante de esta sistematización consistió en revelar la paradoja de la praxis, entendida como la discrepancia estructural entre el saber ser y el saber hacer en el aula rural. Las conclusiones de la evaluación institucional aportaron evidencia consistente de que el entendimiento conceptual o discursivo de un valor axiológico no conduce necesariamente a una competencia conductual autónoma en situaciones de crisis relacional. Pese a la apropiación del discurso de paz, las capacidades socioemocionales complejas, tales como la expresión asertiva de emociones, la regulación del estrés y la resolución pacífica de conflictos de manera interdependiente se ubicaron en un nivel medio de desarrollo (con promedios de 2.68). Esta fractura se manifestó en la persistencia de conductas esporádicas de agresividad en las sedes y en estados de angustia que impactaron al 28.2 % del alumnado frente a circunstancias problemáticas, lo cual evidenció que la transformación curricular requería transitar desde metodologías de reflexión pasiva hacia laboratorios didácticos de naturaleza vivencial y experiencial.

En este orden de ideas, las variables de corresponsabilidad comunitaria, sociodemográficas e infraestructurales limitaron de forma significativa la capacidad de agencia en la formación integral y en la acción climática en zonas de alta montaña andina. Aunque el proyecto generó un profundo sentido de pertenencia territorial en relación con la conservación del ecosistema estratégico del Páramo del Almorzadero, su traducción en prácticas ecológicas sistemáticas dentro de la escuela rural se mantuvo en niveles intermedios (2.65), indicando que el componente medioambiental corría el riesgo de reducirse a lógicas de actividades aisladas sin integrarse plenamente en el currículo formal. Asimismo, la consulta cualitativa realizada a las familias reveló que el hogar rural experimentó estresores socioeconómicos que redujeron su capacidad de protección, lo que demostró la inviabilidad de sostener la propuesta bajo una



perspectiva unilateral de la escuela, requiriendo en su lugar un modelo intersectorial que articule equitativamente el cuidado colectivo entre el aula y el hogar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional.
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe-basta-ya/basta-ya.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia (2.ª ed.). Legis.
<http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- Dias, P., Veríssimo, L., Carneiro, A., & Duarte, R. (2024). The role of socio-emotional security on school engagement and academic achievement: Systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1437297. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1437297>
- Fernández-Martín, F.-D., Romero-Rodríguez, J.-M., Marín-Marín, J.-A., & Gómez-García, G. (2021). Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
<https://www.sigloxxieditores.com.ar/libro/pedagogia-del-oprimido/>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence [Inteligencia emocional]*. Bantam Books.
<https://www.danielgoleman.info/purchase/>
- Gómez, A. N. J. (2026). MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO PARA LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, CON ENFOQUE DE ESCUELA NUEVA, EN LA BÁSICA PRIMARIA DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL CARLOS MESA SÁNCHEZ. TESIS DOCTORALES.
<https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2627/2469>
- Institución Educativa Jurado. (2026a). Proyecto Pedagógico “SER Y CRESER”: Cultivando humanidad desde lo cotidiano [Documento maestro institucional de gestión curricular]. Cerrito, Santander, Colombia. Disponible en el Archivo Digital de Gestión Académica de la Institución Educativa Jurado.
- Institución Educativa Jurado. (2026b). Lectura de contexto institucional y análisis territorial [Informe técnico de diagnóstico para el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAFI 3.0]. Cerrito, Santander, Colombia. Disponible en el Archivo de Planeación Curricular de la Institución Educativa Jurado.
- Institución Educativa Jurado. (2026c). Análisis del proyecto pedagógico SER Y CRESER: Informe de resultados – Padres de Familia [Documento interno de control, revisión y supervisión]. Cerrito, Santander, Colombia. Disponible en los Archivos de Orientación Escolar de la Institución Educativa Jurado.
- Institución Educativa Jurado. (2026d). Informe de resultados de seguimiento al Plan de Formación Integral (PFI): Percepción de estudiantes de primaria [Documento interno de control, revisión y supervisión]. Cerrito, Santander, Colombia. Disponible en la Jefatura de Evaluación y Control de la Institución Educativa Jurado.
- Khongsankham, W., Pianthaisong, Y., Meedindam, R., & Niyomves, B. (2024). Fostering Emotional Intelligence and Social Competence: A Comprehensive Review of Social-Emotional Learning (SEL) in Education. *Journal of Education and Learning Reviews*.
<https://doi.org/10.60027/jelr.2024.764>



Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. Diario Oficial No. 48.733.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014. Diario Oficial No. 49.261.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.html

Lim, J. H., Rho, E., & Yang, C. (2024). Evidence-Based Practices of Culturally Responsive Social and Emotional Learning (SEL) Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2432853>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar en el marco de la Ley 1620 de 2013. MinEducación.

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html>

Ordoñez, C. G. H. (2026). Gestión educativa para educar en la sostenibilidad en instituciones educativas del departamento de Santander. TESIS DOCTORALES.

<https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2382/2262>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación para la ciudadanía global: Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245>

Rodríguez, G. (2026). Percepción ciudadana sobre la capacidad de la política pública distrital de educación ambiental de Bogotá para responder a los desafíos ambientales y sociales del contexto urbano en 2025. [Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/80349>

Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.

Financiación: Los autores declaran que este estudio no recibió ningún tipo de financiación externa por parte de agencias públicas, privadas, ni de organizaciones sin ánimo de lucro. Todas las actividades de investigación, análisis y desarrollo fueron realizadas con recursos propios.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Jorge Luis Sandoval Carvajal (JLSC), Martha Cecilia Vega Silva (MCVS), Edwin Armando Silva Orosco (EASO), Luz Mery Palacios Guastar (LMPG)

1. Conceptualización: (JLSC) (EASO)
2. Curación de datos: (MCVS)
3. Análisis formal: (JLSC)
4. Adquisición de fondos:
5. Investigación: (JLSC) (MCVS) (EASO)
6. Metodología: (JLSC)
7. Administración del proyecto: (JLSC)
8. Recursos: (LMPG)
9. Software:



10. Supervisión: (LMPG)
11. Validación:
12. Visualización:
13. Redacción – borrador original: (LMPG) (JLSC) (MCVS) (EASO)
14. Redacción – revisión y edición: (JLSC) (MCVS) (EASO)