

Primera Infancia en Colombia desde las Pretensiones a la Realidad Institucional Educativa

Early Childhood in Colombia: From Aspirations to Educational Institutional Reality

Recibido: 10 noviembre de 2025

Aceptado: 02 marzo de 2026

Publicado: 10 abril de 2026

Correspondencia:

Monica.calderon2@unipamplona.edu.co

Mónica Calderón Villamizar 

Universidad Pedagógica Experimental
Libertador, Venezuela

Monica.calderon2@unipamplona.edu.co

Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



Como citar: Calderón, M. (2026). Primera Infancia en Colombia desde las Pretensiones a la Realidad Institucional Educativa. *Revista Humanidades, Tecnología Y Educación*, 2(1), 36-48.
Recuperado a partir de <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/HUTECEDU/article/view/3736>

Resumen

La primera infancia en Colombia es un tema de gran relevancia que ha cobrado atención en los últimos años, especialmente en el contexto de las políticas educativas y sociales del país. Las pretensiones en torno a la educación inicial se centran en ofrecer un desarrollo integral a los niños y niñas desde sus primeros años de vida, reconociendo la importancia de esta etapa para el aprendizaje futuro y el bienestar emocional. La presente investigación, se enmarca en el objetivo general de teorizar sobre las convergencias y divergencias que se generan entre las pretensiones de las políticas públicas educativas y los imaginarios de los docentes y directivos acerca de la primera infancia, en la institución educativa Mario Pezzoti, municipio los patios- Norte de Santander. Para alcanzar tal fin, será necesario el desarrollo de una metodología cualitativa con paradigma interpretativo y método fenomenológico. Como escenario se tomará la Institución educativa antes mencionada, como informantes se tomarán a seis docentes del área y el instrumento será la entrevista.

Palabras clave: Primera infancia, realidad institucional, educación.

Abstract

Early childhood in Colombia is a highly relevant topic that has gained attention in recent years, especially within the context of the country's educational and social policies. The aims of early childhood education focus on providing comprehensive development for children from their earliest years, recognizing the importance of this stage for future learning and emotional well-being. This research is framed within the general objective of theorizing about the convergences and divergences that arise between the aims of public educational policies and the perceptions of teachers and administrators regarding early childhood at the Mario Pezzoti Educational Institution in the municipality of Los Patios, Norte de Santander. To achieve this goal, a qualitative methodology with an interpretive paradigm and phenomenological method will be employed. The aforementioned educational institution will serve as the setting, six teachers from the area will be selected as informants, and the instrument used will be the interview.

Keywords: Early childhood, institutional reality, education.

1. Introducción

Uno de los principales objetivos de las políticas educativas en Colombia es garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los niños y niñas en la primera infancia. Esto implica no solo la creación de más instituciones educativas, sino también la formación adecuada de docentes especializados en la primera infancia. A pesar de las intenciones declaradas, muchas instituciones enfrentan problemas como la falta de recursos, infraestructura inadecuada y escasez de personal capacitado, lo que limita su capacidad para ofrecer una educación que responda a las necesidades específicas de los más pequeños.

La calidad educativa es otro aspecto crítico que merece atención. Las pretensiones incluyen no solo el acceso, sino también la garantía de experiencias educativas enriquecedoras que fomenten el desarrollo cognitivo, emocional y social. Sin embargo, muchas instituciones educativas carecen de programas curriculares adecuados y metodologías innovadoras que respondan a las características del desarrollo infantil. Esto puede resultar en experiencias educativas limitadas que no logran estimular adecuadamente el potencial de los niños.

La participación activa de las familias en el proceso educativo es esencial para el éxito del aprendizaje durante la primera infancia. Sin embargo, muchas veces las instituciones educativas no logran establecer vínculos efectivos con los padres

o cuidadores, lo que puede llevar a una desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en casa.

Aunque existen pretensiones claras por parte del Estado colombiano para mejorar la educación durante la primera infancia, la realidad institucional enfrenta múltiples desafíos que requieren atención urgente. Es fundamental adoptar un enfoque integral que considere no solo aspectos educativos, sino también contextuales y sociales para garantizar un desarrollo óptimo para todos los niños y niñas del país.

2. Marco teórico

El marco teórico actúa como una herramienta esencial que proporciona las bases necesarias para una comprensión integral de las políticas públicas en el marco de la educación en la primera infancia. A través del análisis, síntesis y organización de teorías, modelos y conceptos relevantes, la investigadora puede construir un fundamento sólido que respalde su trabajo.

Recorrido diacrónico del objeto de estudio
El término "infancia" tiene un sentido etimológico e histórico que revela mucho sobre cómo se ha percibido a los niños a lo largo del tiempo. Derivado del latín "infans", que significa "el que no habla", este término refleja una concepción inicial que asociaba a los niños con la incapacidad de comunicarse verbalmente. Esta limitación en la expresión oral se interpretaba como una justificación para su exclusión de ciertos ámbitos sociales y políticos, lo que resultaba en una visión de

los infantes como seres dependientes que necesitaban ser guiados y protegidos por los adultos. Esta perspectiva contribuyó a su invisibilidad dentro de las estructuras sociales, relegándolos a un papel secundario en la sociedad.

Primera infancia y educación

La primera infancia, que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela primaria, es reconocida como una etapa crucial en el desarrollo humano. Durante estos años formativos, se establecen las bases para el crecimiento y aprendizaje futuros. Este periodo es fundamental para la construcción de la identidad y la capacidad de interactuar con el entorno, lo que subraya la necesidad de prestar atención a las experiencias que los niños viven durante estos años.

Desde la perspectiva de la neurociencia, según Díaz Barriga (2019) se ha demostrado que los primeros años son un "periodo crítico" para el desarrollo cerebral. Durante este tiempo, las conexiones neuronales se forman a un ritmo sin precedentes.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Niños y niñas en América Latina y el Caribe (FNUPINNA) (2020) La educación de la primera infancia (EPI) se presenta como un pilar fundamental para abordar la crisis del aprendizaje que enfrentan muchos sistemas educativos en el mundo. Esta etapa no solo se centra en la preparación académica de los niños y niñas, sino que también abarca su desarrollo integral, incluyendo aspectos emocionales, sociales y cognitivos.

Teoría de las concepciones sociales

La idea de que la esencia de las representaciones se forma a través de las comunicaciones cotidianas resalta la importancia del contexto social en el que se desarrollan. En nuestra vida diaria, estamos constantemente expuestos a un flujo de información que influye en nuestras percepciones y creencias. Este intercambio comunicativo no solo permite la circulación de ideas, sino que también establece un marco de confianza entre los individuos, basado en la coherencia y la comprensión mutua. Así, las representaciones no son meramente individuales; son construcciones sociales que emergen de la interacción constante con otros, lo que subraya su naturaleza dinámica y contextual.

El proceso comunicativo según Jodelet (1986) es fundamental para la derivación de concepciones dentro de las representaciones. A través del diálogo y el intercambio de información, los sujetos no solo comparten conocimientos, sino que también negocian significados y construyen entendimientos comunes.

Según Jodelet (1986), el análisis de las representaciones desde esta perspectiva revela su papel central en la construcción del conocimiento social. A través del intercambio comunicativo cotidiano, los individuos desarrollan concepciones compartidas que les permiten interactuar con su entorno de manera efectiva.

Este enfoque plantea tres dimensiones de

análisis que son fundamentales para entender el proceso comunicativo: la información, el campo de representación y la actitud. La primera dimensión, relacionada con la información, se refiere a lo que se dice y circula, especialmente a través de los medios de comunicación. En este sentido, los medios juegan un papel crucial en la difusión de ideas y en la formación de percepciones colectivas. La forma en que se presenta la información puede influir significativamente en cómo se interpretan ciertos fenómenos sociales, estableciendo narrativas que pueden ser aceptadas o cuestionadas por el público.

La segunda dimensión, el campo de representación, aborda cómo está estructurada la información y qué elementos son considerados esenciales, secundarios o desechables. Esta estructura no es arbitraria; refleja valores culturales y sociales que determinan qué aspectos de una realidad son destacados y cuáles son ignorados. Por último, La tercera dimensión es la actitud, que está íntimamente relacionada con las experiencias cotidianas y con las posiciones positivas o negativas frente al objeto de representación. Las actitudes no surgen en un vacío; están moldeadas por interacciones previas y por el contexto social en el que los individuos se encuentran. A medida que las personas participan en diálogos colectivos sobre temas relevantes, sus actitudes pueden cambiar o reforzarse. Esto implica que las representaciones no solo reflejan realidades existentes, sino que también tienen el potencial de transformar percepciones y comportamientos a través del diálogo social.

El anclaje también destaca la importancia de las conversaciones cotidianas en la formación de representaciones colectivas. A medida que las personas discuten y comparten sus experiencias sobre un tema determinado, se produce un intercambio dinámico de significados que contribuye a la construcción colectiva del conocimiento. Este proceso no es lineal; más bien, es un flujo continuo donde las nuevas informaciones son constantemente evaluadas y reinterpretadas a través del prisma de las experiencias pasadas.

Además, el hecho de que el anclaje implique analogías sugiere que nuestras mentes tienden a buscar patrones y similitudes como una forma natural de procesar información nueva. En este sentido, el anclaje actúa como un puente entre lo familiar y lo desconocido, enriqueciendo así el acervo cultural del grupo.

Políticas públicas en educación

La política pública, tal como la define Vegas (2009), se presenta como un conjunto de acciones y actividades que se desarrollan dentro de un marco normativo y regulatorio. Este enfoque resalta la importancia de las estructuras legales que guían la implementación de políticas, asegurando que estas no solo sean efectivas, sino también legítimas. La legalidad es un pilar fundamental, ya que proporciona el respaldo necesario para que las acciones del estado sean aceptadas por la sociedad. Sin este marco legal, las intervenciones podrían ser percibidas como arbitrarias o injustas, lo

que podría generar desconfianza y resistencia por parte de la ciudadanía.

La interacción entre estos tres elementos — legalidad, comprensión del problema y atención a la presión social— es fundamental para el diseño e implementación exitosa de políticas públicas. Cuando se logra un equilibrio entre ellos, se pueden desarrollar estrategias más inclusivas y efectivas que realmente aborden las necesidades colectivas.

Fundamentos curriculares del sistema educativo colombiano para la primera infancia.

La afirmación de que los niños y niñas son sujetos de derecho desde la primera infancia implica un reconocimiento fundamental de su naturaleza social y activa. Desde el inicio de sus vidas, los menores no son meros receptores pasivos de cuidados y educación, sino individuos con capacidades inherentes que les permiten interactuar con su entorno y participar en la vida social. Esta perspectiva desafía las visiones tradicionales que consideran a los niños como objetos de protección, enfatizando en cambio su rol como agentes activos en la construcción de sus propias experiencias y aprendizajes.

3. Metodología

El enfoque cualitativo propuesto por Martínez Miguelez (2006) ofrece herramientas esenciales para explorar la complejidad de los procesos educativos.

Este enfoque se centra en entender los

fenómenos desde la perspectiva de los participantes, lo cual es crucial en un campo tan humano y diverso como la educación. En el ámbito educativo, esto implica un estudio profundo de cómo estudiantes, profesores, y otros actores educativos experimentan y dan sentido a sus interacciones diarias.

El paradigma interpretativo se basa en la idea de que la realidad es subjetiva y contextual, y que los investigadores deben sumergirse en el mundo de los participantes para comprenderlo desde su punto de vista.

De este modo, esta investigación se orientará con el objetivo principal será la comprensión de los significados y la interpretación de los fenómenos sociales, a partir de las perspectivas y experiencias individuales, y cómo estas influyen en la forma como las personas se interrelacionan y construyen la realidad social, con el fin construir teorías basados en los elementos que emergen del proceso investigativo.

Partiendo del enfoque y del paradigma se llevará a cabo este estudio bajo un método fenomenológico, la cual permitirá la comprensión de cada uno de los aspectos desde lo general hasta lo específico.

La investigación fenomenológica, tal como la plantea Heidegger (2009), se articula en tres fases fundamentales: reducción, deconstrucción y construcción.

La fase de reducción implica un esfuerzo consciente por parte del investigador para suspender juicios previos y prejuicios, permitiendo así que las experiencias vividas

se presenten en su forma más pura.

La fase de deconstrucción. En esta fase, el investigador examina las estructuras subyacentes que configuran las experiencias humanas. Esto implica un análisis crítico de los significados y las interpretaciones que han sido construidos socialmente a lo largo del tiempo.

La fase de deconstrucción. En esta fase, el investigador examina las estructuras subyacentes que configuran las experiencias humanas. Esto implica un análisis crítico de los significados y las interpretaciones que han sido construidos socialmente a lo largo del tiempo.

En conjunto, estas tres fases del desarrollo de la investigación fenomenológica proponen un enfoque riguroso y reflexivo para explorar la experiencia humana.

Escenario

El escenario de investigación se refiere al contexto donde se lleva a cabo un estudio investigativo. Este escenario puede incluir aspectos físicos, sociales, culturales, económicos, y tecnológicos que rodean y afectan el desarrollo de la investigación. Según Pérez (2016) el escenario proporciona el marco de referencia para la recolección de datos, análisis, e interpretación de los resultados obtenidos. Incluye, pero no se limita a, instituciones educativas, o entornos virtuales.

Informantes clave

Identificar y trabajar con informantes claves

es una estrategia esencial que profundiza el entendimiento de la cultura y las dinámicas internas de los contextos educativos. En tal sentido, Pérez (2016) señala que los informantes claves son individuos dentro de un grupo o comunidad que poseen conocimientos, experiencias o perspectivas significativas y relevantes respecto a los temas de interés de la investigación.

Ante ello, se precisan una serie de características esenciales de los informantes claves:

Conocimiento experto: Los informantes clave suelen tener un profundo conocimiento del tema en estudio debido a su experiencia o posición dentro de la organización o comunidad. En un contexto educativo, podrían ser maestros con años de experiencia, administradores escolares, estudiantes que ocupan roles de liderazgo.

Accesibilidad: Además de su conocimiento, estos informantes son accesibles y están dispuestos a participar en la investigación. Su disposición a compartir información de manera abierta y reflexiva es crucial para la profundidad y calidad del análisis.

Posición estratégica: Los informantes clave a menudo ocupan posiciones que les brindan una visión única de la estructura y los procesos del entorno educativo. Esto no implica necesariamente una posición de poder formal, sino una ubicación estratégica desde donde observan y participan en las dinámicas relevantes.

En tal sentido, la selección de informantes

clave debe ser un proceso deliberado y estratégico. Comienza con la identificación de las características deseadas basadas en los objetivos de la investigación y luego procede a establecer contactos y evaluar la disposición y capacidad de los posibles informantes para contribuir significativamente al estudio.

Tabla 1. Codificación de los informantes clave

Informante	Código
Docente 1	<i>DIV1</i>
Docente 2	<i>DIV2</i>
Docente 3	<i>DIV3</i>
Docente 4	<i>DIV4</i>
Docente 5	<i>DIV5</i>
Docente 6	<i>DIV6</i>

Técnica e instrumentos

La elección de la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de información en una investigación es particularmente acertada, dado su enfoque en la interacción directa entre el investigador y los participantes. Según Gurdían (2010), esta técnica se caracteriza por establecer una relación "sujeto - sujeto", lo que promueve un ambiente de conversación más natural y fluido. Esta dinámica permite que los informantes se sientan cómodos al compartir sus experiencias y perspectivas, lo que puede resultar en datos más ricos y matizados.

El método propuesto por Martínez (2006) para el procesamiento y análisis de la información se presenta como un enfoque sistemático y riguroso que permite desglosar y comprender los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas.

La primera etapa, la categorización, es fundamental, ya que establece las bases para el análisis al clasificar y codificar el contenido de las respuestas. Este proceso no solo ayuda a identificar las ideas centrales de cada unidad temática, sino que también permite la creación de subcategorías que aportan una mayor profundidad descriptiva.

La segunda etapa, la estructuración, lleva este proceso un paso más allá al integrar las categorías en una "gran categoría" que actúa como eje central del análisis. Esta fase es crucial porque no solo organiza la información de manera lógica, sino que también permite establecer conexiones entre las diferentes categorías y relacionarlas con teorías existentes.

Finalmente, la tercera etapa, la contrastación o triangulación, es esencial para validar los resultados obtenidos. Al comparar los hallazgos con antecedentes y bases teóricas previas, se logra una integración más amplia del conocimiento existente en el área de estudio. Este proceso no solo identifica similitudes y diferencias entre los nuevos datos y la literatura existente, sino que también enriquece el análisis al ofrecer múltiples perspectivas sobre el fenómeno investigado. La triangulación fortalece la credibilidad del estudio al demostrar cómo los resultados se alinean o desafían teorías previas.

Validez y fiabilidad

La validez, como señala Martínez (2006), es fundamental en la investigación, ya que se refiere a la capacidad de una investigación

para reflejar de manera precisa y representativa una realidad. Esto implica que los resultados de la investigación deben ser coherentes y acordes con lo que se pretende estudiar.

La triangulación, como método propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996), se presenta como una estrategia eficaz para integrar y contrastar diferentes perspectivas dentro del estudio. Al centrarse en el consenso entre los participantes, esta técnica permite construir una visión más completa y detallada de la educación en primera infancia.

Criterios de rigor

En la investigación es fundamental asegurar que los estudios fenomenológicos cumplan con ciertos criterios de rigor para garantizar la calidad y la credibilidad de los hallazgos. A continuación, delinearé los criterios esenciales de rigor para la investigación fenomenológica en el contexto educativo.

1. Credibilidad: Este criterio se refiere a la verosimilitud de los hallazgos desde la perspectiva de los participantes en el estudio. Para asegurar la credibilidad, la investigadora debe realizar una inmersión prolongada en el campo, lo que permite una comprensión profunda de la cultura y las prácticas educativas.

2. Transferibilidad: Aunque la generalización directa no es el objetivo de la investigación cualitativa, la transferibilidad permite a otros investigadores ver la aplicabilidad de los hallazgos en otros contextos similares. Para

facilitar la transferibilidad, la investigadora debe proporcionar una descripción densa y detallada del contexto investigado y de los procesos de recolección y análisis de datos.

3. Dependabilidad: La dependabilidad en la investigación fenomenológica implica que los resultados del estudio son consistentes y podrían ser replicables en condiciones similares. Para fortalecer la dependabilidad, la investigadora debe documentar el proceso de investigación de manera exhaustiva, incluyendo cómo se tomaron las decisiones metodológicas y cómo se manejaron los cambios en el estudio.

4. Confirmabilidad: Este criterio se centra en la objetividad y la neutralidad de la investigadora. La confirmabilidad busca asegurar que los hallazgos del estudio están determinados por los sujetos y las condiciones del estudio y no por las predisposiciones de la investigadora.

4. Resultados / Constructo teórico

El proceso de teorización es esencial para transformar los datos recopilados en conocimientos significativos. A través de este proceso, el investigador articula sus hallazgos con las teorías existentes o desarrolla nuevas perspectivas que expliquen mejor los fenómenos estudiados.

Convergencias y divergencias que se generan entre las pretensiones de las políticas públicas educativas y los imaginarios de los docentes y directivos acerca de la primera infancia

La Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012) y el Decreto 1075 de 2015 representan marcos normativos fundamentales en la política pública educativa en Colombia, orientados a

garantizar el desarrollo integral de los niños en sus primeros años. La primera busca promover un enfoque intersectorial que articule salud, educación, protección social y nutrición, con énfasis en derechos y atención temprana. El decreto, por su parte, regula la organización del sector educativo, estableciendo la estructura de la educación preescolar y su obligatoriedad. Ambos instrumentos reflejan una intención de fortalecer las condiciones para que los niños accedan a una atención adecuada desde sus primeros días, promoviendo la igualdad y la inclusión social.

Una convergencia importante radica en el reconocimiento del valor de la primera infancia como etapa fundamental para el futuro del país. Tanto las políticas como los docentes coinciden en que es necesario brindar atención especializada y promover ambientes estimulantes para los niños pequeños. Además, existe acuerdo en que la participación familiar y comunitaria es esencial para potenciar los procesos de aprendizaje y bienestar infantil. Sin embargo, estas coincidencias muchas veces se ven limitadas por las condiciones estructurales del sistema educativo y las capacidades profesionales disponibles. Ante ello, Ley 1804 de 2016:

"Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre y se

dictan otras disposiciones", tiene como propósito establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre", la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral (p. 11).

Por otro lado, divergencias significativas emergen respecto a los imaginarios que tienen los docentes sobre su rol en la primera infancia, muchos todavía consideran su función principalmente como transmisores de conocimientos académicos o actividades lúdicas básicas, sin comprender plenamente el enfoque holístico que promueven las políticas públicas actuales.

Otra divergencia importante está relacionada con las expectativas institucionales frente a los recursos disponibles. Mientras las políticas públicas plantean un marco ideal de atención integral con recursos adecuados, muchos docentes enfrentan limitaciones presupuestarias, infraestructura deficiente o falta de materiales didácticos apropiados. Esto genera una brecha entre lo que se pretende desde las políticas y lo que realmente sucede en las aulas, afectando la calidad de la atención y el cumplimiento de los derechos del niño.

En cuanto a los imaginarios sociales sobre la primera infancia, persiste una visión limitada que asocia esta etapa únicamente con cuidado o asistencia básica más que con procesos educativos complejos. Esta percepción influye en cómo los docentes valoran su trabajo.

Por tal motivo, tanto las políticas públicas como los imaginarios docentes deben converger hacia una visión compartida donde se reconozca a la primera infancia como un período clave para construir ciudadanía plena desde sus primeros años. La articulación efectiva entre normativa e imaginarios profesionales facilitará prácticas pedagógicas más coherentes con los derechos infantiles y contribuirá a reducir brechas sociales existentes. Solo mediante este diálogo entre política e imaginación social será posible avanzar hacia una educación inicial inclusiva, respetuosa y transformadora.

5. Conclusiones

La caracterización de las concepciones y creencias sobre la institucionalización de la primera infancia en los imaginarios sociales de los docentes revela una serie de tensiones y desafíos que impactan directamente en la calidad y pertinencia de la atención ofrecida a los niños pequeños. En primer lugar, se observa que muchos docentes mantienen imaginarios tradicionales centrados en una visión limitada del rol educativo, donde predominan prácticas basadas en la transmisión de conocimientos y actividades lúdicas superficiales, dejando de lado enfoques holísticos y derechos humanos que promueven el desarrollo integral. Esto evidencia una resistencia al cambio y a la incorporación de nuevas pedagogías fundamentadas en el respeto por la infancia como sujeto activo.

Desde un análisis crítico, también se evidencia que los imaginarios sociales de los docentes están condicionados por las

expectativas sociales y culturales respecto a su rol, donde predomina una visión asistencialista o reproductora del cuidado infantil más que una perspectiva educativa transformadora. Esto refuerza prácticas que no fomentan la autonomía ni el protagonismo infantil, perpetuando modelos pedagógicos desfasados y limitando las posibilidades de innovación pedagógica.

Asimismo, los imaginarios sociales de los docentes reflejan una visión en la que las instituciones educativas son vistas principalmente como lugares de cuidado y protección más que como espacios de aprendizaje activo y participativo. Esto se relaciona con creencias arraigadas sobre el rol del docente como cuidador y no necesariamente como facilitador de procesos pedagógicos innovadores o transformadores. La valoración de estas realidades institucionales está condicionada por la falta de formación continua, apoyo institucional insuficiente y políticas públicas que no siempre consideran las particularidades del contexto local, lo que limita su capacidad para transformar esas condiciones.

Desde teorías sobre gobernanza educativa, se puede argumentar que existe un proceso dialéctico entre las pretensiones normativas (que representan el Estado y sus agendas) y los imaginarios sociales (que reflejan las percepciones cotidianas de los actores). La efectividad de dichas políticas depende en gran medida de cómo estas sean interpretadas e internalizadas por docentes y directivos; cuando hay divergencia significativa sin mediación adecuada, se generan resistencias.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación.
(2016). Guía de Evaluación Formativa.
Recuperado de:
https://www.evaluacionformativa.cl/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa_Evaluaci%C3%B3n_Formativa.pdf
- Alcaraz, J. (2003). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. Revista educación y educadores ISSN 0123-1294 volumen 12 N°2 Chia julio a diciembre.
- Allal, L; Cardinet, J. y Perrenoud, P. (1971). L 'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berna: Lang.
- Alvarado, P., & Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). Revista Espacios, 39 (15), 8-15.
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata: Madrid.
- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. Universidad Computense. Recuperado de:
https://www.uned.ac.cr/academica/images/Lectura_1_juan_manuel_alvarez.pdf
- Álzate, I. (2015). Sistema de Evaluación. Universidad de Salamanca. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/687/CRITERIOS%20E%20INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION247.htm>
- Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008) Métodos de evaluación en la enseñanza superior [Resumen en Línea] Revista de Investigación Educativa, 26(2)
- Disponible:
<http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909014.pdf> [Consulta: 2021, junio, 06].
- Bernard, J. (2007). Modelo cognitivo de evaluación educativa: Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado. Narcea: Madrid, España. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=QSzKrDKSHv4C&pg=PA28&dq=evaluacion+tradicional&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjsxPrKuJ7mAhVRqlkKHSgHA2UQ6AEIKDAA#v=onepage&q=evaluacion%20tradicional&f=false>
- Bisquerra, R. y Perez, M. (2007). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Editorial Praxis.
- Braun, H., & Kanjee, A. (2006). Using Assessment to Improve Education in Developing Nations. En A. K. Henry Braun, Improving Education Through Assessment, Innovation, and Evaluation (págs. 1-46). Cambridge,: American Academy of Arts and Sciences.
- Bordas, M., Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. Revista Española de Pedagogía, (218). 25-48. Recuperado de:
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>
- Cerda H. y León, H. (2005). La nueva evaluación educativa: Desempeños, logros, competencias y estándares. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Colombiaaprende. (2016). Conocimiento Didáctico del Contenido CDC. Recuperado de:
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/>

- es/node/91053
- Chevallard, Y. (1995). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique, IN BRUN J. (DIR.) (1996) – Didactique des mathématiques, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, 145–196.
- Damasio, A. (1994). El error de Descartes. Barcelona: Crítica.
- Díaz, D. (2015). Evaluación educativa y ámbitos de acción: Objetivos, necesidades e implicaciones. Cuadernos Monográficos ULA, Departamento de Pedagogía. San Cristóbal. Táchira.
- Fridja, N. (1993). Moods, emotion episodes and emotions. En Levis, M. y Haviland, J. (Eds.) Handbooks of emotions. (pp. 381-403). Nueva York: Guilford.
- García, J. (2004) Teoría y Modelo: Aproximación conceptual desde la epistemología [Documento en Línea] Disponible: http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c01/c01_art03.pdf
- García, N., Maldonado, Y. y Rodríguez, G. (2014). Estrategias referidas al aprendizaje de Instrucción y la Evaluación. México: Unison.
- Gardner, H. (1995) Inteligencias Múltiples. Paidós: Barcelona.
- Goleman, D. (1999) La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goldey, L. (2002) Emociones: una guía interna. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- González, V. Marciá, M. (2005) Evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en estudios de grado en Enfermería [Resumen en Línea] Rev. Latino-Am. Enfermagem jul.-ago. 2015;23(4):700-7. Disponible: www.eerp.usp.br/rlae [Consulta: 2021 diciembre].
- Hidalgo, N., y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15 (1). p. 107-128.
- Lazarus, R. (1991) Emotion and adaptation. Nueva York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Barcelona: Ariel/Planeta.
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En Levis, M. y Haviland, J. (Eds.) Handbooks of emotions. (pp. 67-83). Nueva York: Guilford.
- Maslow, A. (1982). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México:Trillas.
- Mayer, B. y Salovey, G. (1990). Out of chaos comes emotional intelligence: Integrating behavioral strategies into the educational environment of adolescents. Tesis de Maestría. Prescott College. Digital Dissertations, Publicación N° AAT 1396873. [Consulta: 2022, enero 13]
- Mejía, B. (2006) Los seis niveles de pensamiento. Pisa; competencias científicas para el mundo de mañana. Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Currículo. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019).

Educación de calidad, el camino para la prosperidad. Recuperado de:
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-259478.html>

Muñoz, L. (2013) Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Enfermería. Universidad de Deusto: Bilbao.
Salinas, B. Costillas, C. (2007) La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Valencia: Mañez, S.L.

Rogers, C. (1977) El proceso de convertirse persona. Buenos Aires: Paidós.

Torres, A. (2010) Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes para momentos de cambio. [Resumen en Línea] Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño.

Vásquez Ruiz, L. L., Caicedo Villamizar, S. B., y Isidro Delgado, M. A. . (2026). Cartografía y percepciones: hábitos de estudio y gestión del tiempo en estudiantes de educación media. *Revista Perspectivas*, 11(1).

<https://doi.org/10.22463/25909215.5148>

Vásquez, N. M. y Calderón, M. (2025). Redes sociales en el aula: resignificando el aprendizaje en la era digital. *Revista Humanidades, Tecnología y Educación*, 1(1), 33–40. Recuperado de <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/HUTECEDU/article/view/3740>

Velásquez, S. J., Celis, J. L., & Suárez, C. A. (2018). Evaluación contextualizada como estrategia docente para potenciar el desarrollo de competencias en Pruebas Saber. *ECOMATEMATICO*, 33-37.
Yöney, H. (2001) Emotional Intelligence. *Marmara Medical Journal*, 14, Issue1, 47-52.

Declaración del autor o de los autores sobre el uso de LLM

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de un LLM (ChatGPT u otros).

Financiación

Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro