



UNIVERSIDAD
**AUTÓNOMA
DEL CARIBE**
Vigilada Mineducación

ENCUENTROS

ISSN - E 2216135X

ENCUENTROS | Vol, 24-01 | Enero - Julio 2026

ENCUENTROS

ISSN 2216135X | Vol. 24 (01) | Enero - Junio de 2026 |  @EncuentrosUAC

Universidad Autónoma del Caribe

Calle 90 No. 46 - 112 | Barranquilla, Colombia

Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad Autónoma del Caribe
revistaencuentros@uac.edu.co
biblioteca@uac.edu.co

SILVIA BEATRIZ GETTE PONCE
Rectora

PABLO BONAVERI ARANGO
Director Académico

CONSEJO EDITORIAL
David J. Luquetta Cediel
Editor
Universidad Autónoma del Caribe,
Colombia

Ana Castro Zubizarreta
Universidad de Cantabria, España

Rafael Domínguez Martín
Universidad de Cantabria, España

Dr. Xabier Martínez-Rolán
Universidad de Vigo, España

Pedro Molina Rodríguez-Navas
Universidad Autónoma de Barcelona,
España

Julio Montero Díaz
Universidad Complutense de Madrid,
España

Carlos Muñiz
Universidad Autónoma de Nuevo León,
México.

Mariana Pino Melgarejo
Universidad Autónoma del Caribe,
Colombia

Gustavo Rodríguez Albor
Universidad Autónoma del Caribe,
Colombia

Jair Vega-Casanova
Universidad del Norte, Colombia

DIAGRAMACIÓN
Gabriel Manotas Guevara
PUBLICACIÓN
Editorial Uniautónoma

PORTADA
Portada conceptual para la Revista Encuentros
diseñada por David J. Luquetta-Cediel.

INDEXADA EN



Las opiniones publicadas en la revista encuentros son exclusivas de sus autores y no necesariamente representan el pensamiento oficial de la Universidad Autónoma del Caribe. Se autoriza la reproducción de los artículos con la solicitud expresa de mencionar la fuente. Las obras de arte que acompañan la publicación requieren la autorización escrita del autor o entidad propietaria de las mismas.

ENCUENTROS

MISIÓN

Encuentros es una revista académica, interdisciplinar y multicultural de la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. Reconocida por su producción crítica e intelectual en torno a las ciencias sociales y humanas en los campos científicos regionales, nacionales e internacionales. La revista se convierte en un escenario permanente de respuesta a los retos de la investigación, la cual contribuye al desarrollo de los temas sociales que exige la humanidad.

VISIÓN

La revista Encuentros será un espacio académico, interdisciplinario y multicultural. Reconocida por su producción crítica e intelectual alrededor de las ciencias sociales y humanas en los ámbitos científicos regionales, nacionales e internacionales. Encuentros se constituirá en un escenario de respuesta permanente a los desafíos planteados por investigaciones que contribuirán al desarrollo de los interrogantes sociales que demanda la humanidad.

MISSÃO

Encuentros é uma revista de divulgação do conhecimento e informação científica, onde participam estudiosos e pesquisadores das ciências sociais e humanas, que a partir de resultados de pesquisas, reflexões teóricas, resenhas de livros e artigos acadêmicos, contribuem para a construção e difusão de novos conhecimentos, em torno dos eixos temáticos da comunicação, educação, cultura e tecnologia.

MISSION

Encuentros is a journal for the dissemination of knowledge and scientific information, by means of which participating scholars in social and human sciences contribute to building and spreading of new knowledge in the areas of communication, education, culture and technology. This knowledge is the result of research, theoretical reflections, critical reviews, and academic endeavors.

VISION

Encuentros will be a multicultural and interdisciplinary academic space, recognized for its critical and intellectual production about social and human sciences in regional, national, and international scientific areas. Encuentros will constitute a permanent response to the challenges posed by research, which will contribute to the development of the social issues that mankind poses.

VISÃO

Encuentros será um espaço acadêmico interdisciplinar e multicultural. Reconhecida por sua produção crítica e intelectual sobre ciências sociais e humanas nos âmbitos científicas regionais, nacionais e internacionais. Encuentros se constituirá em um cenário de resposta permanente para os desafios colocados pelas pesquisas, que contribuirão para o desenvolvimento de questões sociais demandadas pela humanidade.

EN CUEN TROS

ÍNDICE

CONTENIDO / CONTENTS

EDITORIAL **pág. 7**

COVID-19 and quality of life among informal workers on Barú Island (Colombia) . . . 14

Francisco Javier Maza-Avila

Raúl Román-Romero

Mariana Inés Tezón

Davide Riccardi

**Executive functioning and dysfunctional personality traits in young adults:
a dimensional approach focused on impulsivity 33**

Victor Manuel Pardo Maza

Aura Manjarrez Navarro

Ruth Caicedo Ruiz

Silvia Stephania Ayala Pineda

David Mendoza Martínez

Mariana Pino Melgarejo

**Acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior.
Estudio comparado en España y Colombia 50**

Alexander González García

**Cosmovisiones sobre humanidad, naturaleza-territorio y educación:
planteamientos para pensar la formación docente 65**

Nidia Yaneth Torres Merchán

Quira Alajandra Sanabria

Gabriela Ríos Peña

**Estrategias de gestión escolar para mitigar la desigualdad: Reflexiones
desde Colombia 83**

Deisy Lorena Galvis Molano

Adriana Carolina Silva Arias

Jaime Andrés Sarmiento Espinel

**Humanidades digitales para la confianza ciudadana.
Arte y comunicación en la relación entre comunidad y policía 99**

Héctor Betancur-Giraldo

Andrés Felipe Marín-Pulgarín

Alejandro Espinosa-Patrón, Ph. D.

EN

CUEN

EDITORIAL

TROS

EDITORIAL /

La universidad frente a la complejidad: calidad, confianza y sentido humano

Las universidades atraviesan un tiempo en el que muchas de las categorías con las que tradicionalmente hemos organizado nuestra relación con el conocimiento comienzan a resultar insuficientes. La aceleración tecnológica, las nuevas desigualdades, las transformaciones del trabajo, la crisis ambiental, la fragilidad de los vínculos institucionales y la coexistencia de distintas formas de comprender el mundo obligan a revisar qué entendemos por educación, calidad, desarrollo y bienestar. En ese escenario, producir conocimiento conserva su importancia, pero adquiere una exigencia adicional: comprender mejor la realidad para intervenir en ella con responsabilidad.

La edición 24.01 de Encuentros permite aproximarnos a esa discusión desde escalas distintas. Algunas de las preguntas que atraviesan sus páginas se sitúan en comunidades sometidas a condiciones de alta vulnerabilidad; otras se concentran en los procesos individuales de autorregulación, en los sistemas educativos y sus mecanismos de aseguramiento, en las formas de relación con el territorio, en la gestión de la escuela o en los vínculos entre ciudadanía e instituciones. Son objetos diferentes, pero detrás de ellos se reconoce una preocupación compartida ¿qué capacidades necesitamos construir para responder de manera adecuada a contextos cada vez más complejos?

La experiencia de los trabajadores informales vinculados al turismo en Barú ofrece un punto de partida especialmente revelador. La pandemia hizo visible la fragilidad de economías que pueden parecer funcionales mientras las condiciones externas permanecen estables. Detrás del dinamismo turístico aparecieron con mayor nitidez la ausencia de protección, la dependencia económica y una vulnerabilidad capaz de alterar simultáneamente ingresos, proyectos familiares, seguridad y percepción de bienestar. Medir el desarrollo exige entonces mirar más allá del crecimiento o del acceso formal a determinados bienes. Importa también preguntarnos por la capacidad real de las personas para construir una vida que consideren digna y por la fortaleza de nuestras instituciones para acompañarlas cuando las circunstancias cambian.

La capacidad de responder a la complejidad posee también una dimensión individual. La investigación sobre funcionamiento ejecutivo e impulsividad en adultos jóvenes recuerda que la autorregulación depende de procesos cognitivos relacionados con el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la capacidad para orientar la conducta hacia determinados objetivos. La relación resulta sugerente cuando la observamos junto con los demás trabajos de esta edición: personas, organizaciones e instituciones enfrentan, en escalas diferentes, el desafío de procesar información, contener respuestas inmediatas, aprender de la experiencia y tomar decisiones frente a circunstancias cambiantes.

Esta pregunta resulta particularmente pertinente para la educación superior. Durante varias décadas hemos asociado la calidad con el cumplimiento de estándares, la medición de resultados y la verificación de condiciones institucionales. Estos mecanismos han contribuido a ordenar y fortalecer los sistemas educativos, pero también han mostrado sus límites cuando el procedimiento termina sustituyendo al propósito. La comparación entre los sistemas de aseguramiento de España y Colombia que forma parte de este número vuelve sobre una tensión conocida y aún vigente: aquella que enfrenta estandarización y autonomía, referentes internacionales y pertinencia local, control y mejoramiento. La calidad pierde sentido cuando se convierte exclusivamente en una evidencia que debe demostrarse ante un organismo externo. Su verdadero valor aparece cuando permite que una institución comprenda lo que hace, reconozca sus debilidades y tome mejores decisiones frente a las necesidades de las personas y los territorios a los que sirve.

Pero pensar la calidad y la pertinencia también exige revisar desde dónde conocemos. Las voces indígenas presentes en este número introducen una interpelación especialmente necesaria para la universidad. Para

los pueblos abordados en la investigación, territorio, naturaleza, educación y vida no constituyen ámbitos separados. La naturaleza puede ser maestra; el territorio puede ser cuerpo, memoria y relación; aprender puede comenzar mucho antes de ingresar a una institución escolar. Estas perspectivas cuestionan una tradición académica que durante demasiado tiempo convirtió una forma particular de producir conocimiento en medida universal del conocimiento posible. Una universidad contemporánea debe estar preparada para el desarrollo científico y tecnológico, pero también para escuchar. Reconocer otras epistemologías no supone renunciar al rigor científico; exige ampliar nuestra capacidad para comprender la pluralidad de experiencias desde las cuales las sociedades explican y habitan el mundo.

Esa atención al contexto adquiere una expresión concreta cuando descendemos del sistema educativo a la escuela. Las desigualdades rurales colombianas muestran que ofrecer educación no equivale necesariamente a garantizar iguales oportunidades educativas. Las condiciones materiales importan, pero también importan el liderazgo, la autonomía para tomar decisiones, la capacidad de reconocer el entorno y la posibilidad de construir respuestas institucionales allí donde los recursos son escasos. En estos escenarios, gestionar deja de ser simplemente administrar. Significa interpretar una realidad, movilizar capacidades y construir alternativas. Esta diferencia es fundamental porque recuerda que ninguna política educativa funciona en abstracto: siempre termina realizándose —o fracasando— en un territorio y frente a personas concretas.

En ese entramado aparece otra palabra decisiva para comprender las sociedades contemporáneas: confianza. Las sociedades funcionan porque existen expectativas mínimas respecto de los otros y de sus instituciones. Cuando esas expectativas se deterioran, aumentan la distancia y la incertidumbre. El análisis de la relación entre ciudadanía y Policía incluido en esta edición plantea que el arte y la comunicación digital pueden abrir espacios diferentes de interacción y reconocimiento. La tecnología adquiere aquí su sentido más interesante: deja de concebirse como finalidad y se convierte en mediación. Puede ampliar la participación, facilitar la comunicación y crear nuevas posibilidades de encuentro, siempre que su incorporación esté acompañada por transparencia, sensibilidad social y disposición efectiva para el diálogo.

Quizá allí pueda encontrarse una de las conversaciones más interesantes que propone este número de Encuentros. La complejidad contemporánea exige instituciones capaces de aprender y personas capaces de deliberar; sistemas de calidad que reconozcan los contextos; tecnologías al servicio de las relaciones humanas; educación atenta a la diversidad; desarrollo vinculado con la dignidad; y conocimiento dispuesto a dialogar con otros conocimientos.

Esta tarea concierne de manera particular a las universidades. Nuestra responsabilidad no termina con la formación profesional ni con la generación de publicaciones científicas. Una universidad adquiere sentido cuando ese conocimiento circula, interpela las certezas existentes y contribuye a comprender los problemas de su tiempo. Ciencia, tecnología y formación continúan siendo indispensables, pero encuentran su propósito cuando se articulan con pensamiento crítico, sensibilidad social y compromiso con el territorio.

Encuentros participa de esa tarea. Las páginas que siguen no ofrecen una respuesta única —difícilmente podría hacerlo una revista dedicada a las ciencias sociales y humanas—. Ofrecen algo quizá más valioso: perspectivas distintas para pensar problemas que solemos observar de manera fragmentada. Ponerlas en conversación permite recordar que detrás de cada indicador, política, tecnología o categoría analítica existen personas, comunidades y formas particulares de habitar el mundo.

Y que, finalmente, es allí donde el conocimiento encuentra su razón de ser.

Pablo Bonaveri
Director Académico
Universidad Autónoma del Caribe

University in the face of complexity: quality, trust, and human meaning

Universities are living through a time in which many of the categories through which we have traditionally organized our relationship with knowledge are beginning to prove insufficient. Technological acceleration, new inequalities, transformations in the world of work, the environmental crisis, the fragility of institutional ties, and the coexistence of different ways of understanding the world compel us to reconsider what we mean by education, quality, development, and well-being. In this context, producing knowledge remains essential, but it also entails an additional responsibility: to understand reality more deeply to act upon it responsibly.

Issue 24.01 of *Encuentros* allows us to approach this discussion from different scales. Some of the questions running through its pages are situated in communities facing conditions of high vulnerability; others focus on individual processes of self-regulation, educational systems and their quality-assurance mechanisms, ways of relating to territory, school management, or the ties between citizens and institutions. These are different objects of inquiry, yet behind them lies a shared concern: what capacities do we need to build to respond adequately to increasingly complex contexts?

The experience of informal workers linked to tourism in Barú offers a particularly revealing starting point. The pandemic made visible the fragility of economies that may appear functional as long as external conditions remain stable. Behind the dynamism of tourism, the lack of protection, economic dependence, and a vulnerability capable of simultaneously disrupting income, family projects, security, and perceptions of well-being became much clearer. Measuring development therefore requires looking beyond growth or formal access to certain goods. It also requires asking about people's real capacity to build lives they consider dignified and about the strength of our institutions to support them when circumstances change.

The capacity to respond to complexity also has an individual dimension. The study of executive functioning and impulsivity in young adults reminds us that self-regulation depends on cognitive processes related to inhibitory control, working memory, and the ability to direct behavior toward goals. This relationship becomes especially suggestive when considered alongside the other studies in this issue: individuals, organizations, and institutions face, at different scales, the challenge of processing information, restraining immediate responses, learning from experience, and making decisions in changing circumstances.

This question is particularly relevant to higher education. For several decades, we have associated quality with compliance with standards, the measurement of outcomes, and the verification of institutional conditions. These mechanisms have helped organize and strengthen educational systems, but they have also revealed their limitations when procedure ends up replacing purpose. The comparison between the quality-assurance systems of Spain and Colombia included in this issue returns to a familiar and still-current tension: standardization and autonomy, international benchmarks and local relevance, control and improvement. Quality loses its meaning when it becomes merely a body of evidence to be demonstrated before an external agency. Its true value emerges when it enables an institution to understand what it does, recognize its weaknesses, and make better decisions in response to the needs of the people and territories it serves.

Yet thinking about quality and relevance also requires us to reconsider the standpoint from which we produce knowledge. The Indigenous voices present in this issue raise a particularly necessary challenge for the university. For the people addressed in the research, territory, nature, education, and life do not constitute separate spheres. Nature can be a teacher; territory can be body, memory, and relationship; learning can begin long before entering a school. These perspectives call into question an academic tradition that, for too long, turned one way of producing knowledge into the universal measure of what could count as knowledge. A contemporary university must be prepared for scientific and technological development, but it must also be prepared to listen. Recognizing other epistemologies does not mean abandoning scientific rigor; it requires broadening our capacity to understand the plurality of experiences through which societies explain and inhabit the world.

This attention to context takes on a concrete expression when we move from the educational system to the school itself. Rural inequalities in Colombia show that providing education does not necessarily mean guaranteeing equal educational opportunities. Material conditions matter, but so do leadership, autonomy in decision-making, the ability to recognize the surrounding context, and the possibility of building institutional responses where resources are scarce. In these settings, management ceases to be merely administration. It means interpreting a reality, mobilizing capacities, and building alternatives. This distinction is fundamental because it reminds us that no educational policy operates in the abstract: it is always ultimately realized—or fails—in a territory and in the lives of concrete people.

Within this broader fabric, another word appears as decisive for understanding contemporary societies: trust. Societies function because there are minimum expectations regarding others and their institutions. When those expectations deteriorate, distance and uncertainty increase. The analysis of the relationship between citizens and the Police included in this issue suggests that art and digital communication can open different spaces for interaction and recognition. Technology takes on its most interesting meaning here: it ceases to be conceived as an end and becomes a form of mediation. It can broaden participation, facilitate communication, and create new possibilities for encounter, provided that its incorporation is accompanied by transparency, social sensitivity, and a genuine willingness to engage in dialogue.

Perhaps this is where one of the most interesting conversations proposed by this issue of Encuentros can be found. Contemporary complexity requires institutions capable of learning and people capable of deliberation; quality systems that recognize context; technologies placed at the service of human relationships; education attentive to diversity; development linked to dignity; and knowledge willing to enter into dialogue with other forms of knowledge.

This task concerns universities in a particular way. Our responsibility does not end with professional education or the production of scientific publications. A university acquires meaning when knowledge circulates, questions established certainties and contributes to understanding the problems of its time. Science, technology, and education remain indispensable, but they find their purpose when articulated with critical thinking, social sensitivity, and commitment to territory.

Encuentros is part of that task. The pages that follow do not offer a single answer—a journal devoted to the social sciences and humanities could hardly do so. They offer something perhaps more valuable: different perspectives for thinking about problems that we often observe in fragmented ways. Bringing them into conversation reminds us that behind every indicator, policy, technology, or analytical category there are people, communities, and particular ways of inhabiting the world.

And that, ultimately, it is there that knowledge finds its reason for being.

Pablo Bonaveri
Academic director
Universidad Autónoma del Caribe

A universidade diante da complexidade: qualidade, confiança e sentido humano

As universidades atravessam um tempo em que muitas das categorias com as quais tradicionalmente organizamos nossa relação com o conhecimento começam a se mostrar insuficientes. A aceleração tecnológica, as novas desigualdades, as transformações do trabalho, a crise ambiental, a fragilidade dos vínculos institucionais e a coexistência de diferentes formas de compreender o mundo nos obrigam a rever o que entendemos por educação, qualidade, desenvolvimento e bem-estar. Nesse cenário, produzir conhecimento conserva sua

importância, mas assume uma exigência adicional: compreender melhor a realidade para intervir nela com responsabilidade.

A edição 24.01 de *Encuentros* permite aproximar-nos dessa discussão a partir de diferentes escalas. Algumas das perguntas que atravessam suas páginas situam-se em comunidades submetidas a condições de alta vulnerabilidade; outras concentram-se nos processos individuais de autorregulação, nos sistemas educacionais e em seus mecanismos de garantia da qualidade, nas formas de relação com o território, na gestão escolar ou nos vínculos entre cidadania e instituições. São objetos distintos, mas por trás deles reconhece-se uma preocupação compartilhada: que capacidades precisamos construir para responder de maneira adequada a contextos cada vez mais complexos?

A experiência dos trabalhadores informais vinculados ao turismo em Barú oferece um ponto de partida especialmente revelador. A pandemia tornou visível a fragilidade de economias que podem parecer funcionais enquanto as condições externas permanecem estáveis. Por trás do dinamismo turístico, tornaram-se mais nítidas a ausência de proteção, a dependência econômica e uma vulnerabilidade capaz de alterar simultaneamente a renda, os projetos familiares, a segurança e a percepção de bem-estar. Medir o desenvolvimento exige, portanto, olhar para além do crescimento ou do acesso formal a determinados bens. Importa também perguntar pela capacidade real das pessoas de construir uma vida que considerem digna e pela força de nossas instituições para acompanhá-las quando as circunstâncias mudam.

A capacidade de responder à complexidade também possui uma dimensão individual. A pesquisa sobre funcionamento executivo e impulsividade em adultos jovens nos lembra que a autorregulação depende de processos cognitivos relacionados ao controle inibitório, à memória de trabalho e à capacidade de orientar a conduta para determinados objetivos. Essa relação torna-se sugestiva quando a observamos junto aos demais trabalhos desta edição: pessoas, organizações e instituições enfrentam, em diferentes escalas, o desafio de processar informações, conter respostas imediatas, aprender com a experiência e tomar decisões diante de circunstâncias mutáveis.

Essa questão é particularmente pertinente para a educação superior. Durante várias décadas, associamos a qualidade ao cumprimento de padrões, à mensuração de resultados e à verificação de condições institucionais. Esses mecanismos contribuíram para organizar e fortalecer os sistemas educacionais, mas também mostraram seus limites quando o procedimento termina substituindo o propósito. A comparação entre os sistemas de garantia da qualidade da Espanha e da Colômbia que integra este número retoma uma tensão conhecida e ainda vigente: padronização e autonomia, referências internacionais e pertinência local, controle e melhoria. A qualidade perde sentido quando se converte exclusivamente em uma evidência que deve ser demonstrada perante um organismo externo. Seu verdadeiro valor aparece quando permite que uma instituição compreenda o que faz, reconheça suas fragilidades e tome melhores decisões diante das necessidades das pessoas e dos territórios aos quais serve.

Mas pensar a qualidade e a pertinência também exige rever o lugar a partir do qual conhecemos. As vozes indígenas presentes neste número introduzem uma interpelação especialmente necessária para a universidade. Para os povos abordados na pesquisa, território, natureza, educação e vida não constituem âmbitos separados. A natureza pode ser mestra; o território pode ser corpo, memória e relação; aprender pode começar muito antes de ingressar em uma instituição escolar. Essas perspectivas questionam uma tradição acadêmica que, durante tempo demais, transformou uma forma particular de produzir conhecimento em medida universal do conhecimento possível. Uma universidade contemporânea deve estar preparada para o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também para escutar. Reconhecer outras epistemologias não significa renunciar ao rigor científico; exige ampliar nossa capacidade de compreender a pluralidade de experiências a partir das quais as sociedades explicam e habitam o mundo.

Essa atenção ao contexto adquire uma expressão concreta quando passamos do sistema educacional para a escola. As desigualdades rurais colombianas mostram que oferecer educação não equivale necessariamente

a garantir iguais oportunidades educacionais. As condições materiais importam, mas também importam a liderança, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de reconhecer o entorno e a possibilidade de construir respostas institucionais onde os recursos são escassos. Nesses cenários, gerir deixa de ser simplesmente administrar. Significa interpretar uma realidade, mobilizar capacidades e construir alternativas. Essa diferença é fundamental porque recorda que nenhuma política educacional funciona em abstrato: ela sempre termina se realizando —ou fracassando— em um território e diante de pessoas concretas.

Nesse tecido aparece outra palavra decisiva para compreender as sociedades contemporâneas: confiança. As sociedades funcionam porque existem expectativas mínimas em relação aos outros e às suas instituições. Quando essas expectativas se deterioram, aumentam a distância e a incerteza. A análise da relação entre cidadania e Polícia incluída nesta edição propõe que a arte e a comunicação digital podem abrir espaços diferentes de interação e reconhecimento. A tecnologia adquire aqui seu sentido mais interessante: deixa de ser concebida como finalidade e se converte em mediação. Pode ampliar a participação, facilitar a comunicação e criar novas possibilidades de encontro, desde que sua incorporação seja acompanhada por transparência, sensibilidade social e disposição efetiva para o diálogo.

Talvez aí possa ser encontrada uma das conversas mais interessantes propostas por este número de Encuentros. A complexidade contemporânea exige instituições capazes de aprender e pessoas capazes de deliberar; sistemas de qualidade que reconheçam os contextos; tecnologias a serviço das relações humanas; educação atenta à diversidade; desenvolvimento vinculado à dignidade; e conhecimento disposto a dialogar com outros conhecimentos.

Essa tarefa diz respeito de maneira particular às universidades. Nossa responsabilidade não termina com a formação profissional nem com a produção de publicações científicas. Uma universidade adquire sentido quando esse conhecimento circula, interpela as certezas existentes e contribui para compreender os problemas de seu tempo. Ciência, tecnologia e formação continuam indispensáveis, mas encontram seu propósito quando se articulam com pensamento crítico, sensibilidade social e compromisso com o território.

Encuentros participa dessa tarefa. As páginas que seguem não oferecem uma resposta única —difícilmente poderia fazê-lo uma revista dedicada às ciências sociais e humanas—. Oferecem algo talvez mais valioso: perspectivas distintas para pensar problemas que costumamos observar de maneira fragmentada. Colocá-las em diálogo permite recordar que, por trás de cada indicador, política, tecnologia ou categoria analítica, existem pessoas, comunidades e formas particulares de habitar o mundo. E que, finalmente, é aí que o conhecimento encontra sua razão de ser.

Pablo Bonaveri
Diretor Acadêmico
Universidad Autónoma del Caribe

EN

CUEN

ARTÍCULOS

TROS

COVID-19 and quality of life among informal workers on Barú Island (Colombia)



Cómo citar este artículo:

Maza, F., Román, R., Tezón, M. Riccardi, D. (2026). COVID-19 and quality of life among informal workers on Barú Island (Colombia). *Revista Encuentros*, Vol. 24 (01), 14-32. DOI: 10.15665/abmstb87

Francisco Javier Maza-Avila

fmazaa@unicartagena.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3936-8246>

Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia

Raúl Román-Romero

rromanr@unal.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3186-5168>

Universidad Nacional de Colombia, San Andrés Islas, Colombia

Mariana Inés Tezón

mtezomb@unicartagena.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9509-5353>

Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia

Davide Riccardi

driccardi@unicartagena.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5936-3648>

Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia

Recibido: diciembre 20, 2024 / Aceptado: julio 29, 2026

ABSTRACT

This article examines the impact of the COVID-19 pandemic on the living conditions of vulnerable populations in Colombian island regions, specifically focusing on Barú Island in Cartagena. A mixed research approach was used, including a Sequential Explanatory Design (DEXPLIS). The first phase involved a structured questionnaire with 392 participants (confidence level: 95%, margin of error: 4.4%), while the second phase included two focus groups. Results reveal that while people value their informal tourism-related occupations, the pandemic's impact has been significant. The study concludes that evaluating individuals' life situations requires understanding their access to rights and the perceptions, feelings, and representations linked to those circumstances.

Keywords: Cartagena de Indias, Afro-Colombian Caribbean, Informal economy, Tourism.

Covid-19 y Calidad De Vida Entre Trabajadores Informales De La Isla De Barú (Colombia)

RESUMEN

Este artículo examina el impacto de la pandemia de COVID-19 en las condiciones de vida de las poblaciones vulnerables de las regiones insulares colombianas, centrándose específicamente en la isla de Barú, en Cartagena. Se utilizó un enfoque de investigación mixto, incluyendo un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS). La primera fase consistió en un cuestionario estructurado con 392 participantes (nivel de confianza: 95%, margen de error: 4,4%), mientras que la segunda fase incluyó dos grupos focales. Los resultados revelan que, aunque la gente valora sus ocupaciones informales relacionadas con el turismo, el impacto de la pandemia ha sido significativo. El estudio concluye que la evaluación de las condiciones de vida de los individuos requiere comprender su acceso a los derechos, las percepciones, sentimientos y representaciones vinculadas a esas circunstancias.

Palabras Clave: Cartagena de Indias, Caribe Afrocolombiano, Economía informal, Turismo.

COVID-19 e qualidade de vida entre trabalhadores informais na Ilha Barú (Colômbia)

RESUMO

Este artigo examina o impacto da pandemia da COVID-19 nas condições de vida das populações vulneráveis nas regiões insulares da Colômbia, concentrando-se especificamente na ilha de Barú, em Cartagena. Foi utilizada uma abordagem de pesquisa mista, incluindo um Projeto Sequencial Explicativo (EXPLIS). A primeira fase consistiu em um questionário estruturado com 392 participantes (nível de confiança: 95%, margem de erro: 4,4%), enquanto a segunda fase incluiu dois grupos de foco. Os resultados revelam que, embora as pessoas valorizem suas ocupações informais relacionadas ao turismo, o impacto da pandemia foi significativo. O estudo conclui que a avaliação das condições de vida dos indivíduos requer uma compreensão de seu acesso a direitos, percepções, sentimentos e representações relacionados a essas circunstâncias.

Palavras-chave: Cartagena de Indias, Caribe Afro-colombiano, Economia Informal, Turismo.

Introduction

This article analyzes the effects that the pandemic caused by the SARS-CoV-2 Coronavirus had on socioeconomic conditions and quality of life in the populations of informal workers who offer tourism services in Colombian island regions, taking as a case of analysis the island of Barú, made up of the districts (corregimientos)¹ of Ararca, Barú and Santa Ana, attached to the insular zone of Cartagena de Indias. This analysis acquires great relevance since, with the measures decreed by the World Health Organization -WHO-, taken up by the Colombian government and replicated by its departmental and district governments, airports were closed, and local authorities imposed restrictions on the mobility of people (DANE, 2020), a situation that dramatically affected productive, commercial and service provision activities, almost wholly paralyzing the economy, with devastating effects on sectors related to the tourism and recreation industry (UNWTO-OMT, 2020).

The above situation profoundly affected the informal offering of products and/or services, especially for those who derived their livelihood from the services provided to tourists (ECLAC-CEPAL, 2020). For this reason, informal workers on Barú Island suffered the ravages of these measures, affecting their personal and family subsistence possibilities and further deepening the poverty that characterizes these populations. Indeed, according to the Cartagena Cómo Vamos report (2018), 2018 the island zone of Cartagena de Indias, made up of 20,693 inhabitants who live on both Barú Island and Tierra Bomba, presented the highest poverty indicators. 96.7% of the population of the district of Barú had at least one unmet basic need, while in Santa Ana this percentage rose to 95.8%, only surpassed in the island context by Caño del Oro, which had 98.9%. According to this same report, the island area had 55.1% of households in conditions of misery, with the district of Barú occupying first place in extreme poverty, with 60.8%, followed by Santa Ana, with 54.6%.

It is noteworthy that the high indicators of poverty and extreme poverty of the populations of Barú Island contrast with a dynamic economic activity related to the growing arrival of tourists to the island, primarily to Playa Blanca - the only public beach resort on Barú Island, located in the district of Santa Ana, and which brings together informal workers from the rest of its districts - which began in 2014 to have an average influx of 4,500 bathers per day, a figure that on weekends and holidays can range between 10,000 and 11,000, far exceeding its maximum capacity of 3,124 people, as indicated by Parques Nacionales Naturales de Colombia (2019). To the above, we must add the nearly 2,000 merchants who work and live in Playa Blanca in more than 300 businesses, including hostels, bars, and restaurants (Montaño, 2019). Undoubtedly, and despite the overload on the environment (Caviedes Rubio & Olaya Amaya, 2018), the transformation experienced in its infrastructure and connectivity with the continent after the construction of the bridge in 2014, which connects the island with the mainland (Del Valle & Roldán, 2015), led to an increase in tourist activity in Barú, gave a boost to formal and informal employment and increased the financial flows of the majority of the inhabitants, who chose to offer their services to this high number of visitors.

The previous situation, which favored the economic income of the inhabitants of Barú and promised to counteract their historical poverty situation, suffered a severe setback with the arrival of Covid-19, whose socioeconomic consequences were devastating for the subsistence of their families, whose economic income depended on the services offered to tourists, and who stopped arriving to the island since March 2020, when the presidency of the Republic of Colombia ordered mandatory preventive isolation of all

¹ In Colombia, a "corregimiento" is a population center that does not reach the status of a municipality and is therefore under the jurisdiction of a municipality or a department - in the case of non-municipalized areas - to improve the provision of services and ensure citizen participation in local public affairs.

people in the cities of the country, to contain the infections and deaths caused by Covid-19 (Maza et al., 2020).

Therefore, this article aims to answer the question: What is the perception of the effects of the COVID-19 pandemic on the socioeconomic conditions and quality of life of informal workers linked to tourist activities on Barú Island? This article has been divided into five parts to answer this question: In addition to this introduction, the following section analyzes the evolution of Barú Island as a tourist attraction before the crisis caused by COVID-19; the third part explains the methodology used to assess the perceptions of the socioeconomic effects of the pandemic on informal workers in Playa Blanca; the fourth part shows a characterization of informal workers on Barú Island, as well as the results of the analysis of the worker's assessment of the effects that the pandemic had on their socioeconomic conditions and quality of life. The final part is about the conclusions.

Evolution of Barú Island as a tourist attraction

What is known today as Isla de Barú was a peninsula artificially converted into an island. At the end of the 16th century, the city of Cartagena, in the process of growth as the main Spanish port in New Granada, needed to connect its port to the Magdalena River to articulate trade with the cities of the interior (Vidal & D'Amato Castillo, 2016). This condition moved the Spanish Empire to start the Canal del Dique project, an internal water infrastructure; however, over the centuries, this canal has had several modifications due to problems of blockage and sedimentation. The construction of this canal separated the peninsula from the continent, turning it into an island, which was connected to the town of Pasacaballos by a ferry and small boats. It was not until 2014 that it was reconnected to the continent using a bridge that improved access to this island, especially for visitors looking for recreation (Flórez, 2011).

Today, Barú Island belongs to the archipelago formed by the Rosario Islands in the district of Cartagena de Indias in the Colombian Caribbean region. It has an area of 60 km² and is located 45 minutes from Cartagena by boat and 75 minutes by land, on the road to the Mamonal industrial complex. Barú territory is like a tongue that juts out into the sea, with some bodies of water along its path. It is made up of three towns: Ararca, Santa Ana and Barú; in addition, it has marine and terrestrial ecosystems, including 3,000 hectares of mangrove forest and 500 hectares of natural beaches² that today make it an object of tourist attraction. It is also part of the territories of the Colombian Caribbean that have become a destination for national and international tourists. It has a privileged position between the city of Cartagena de Indias and the Rosario Islands, close to the forts of San Fernando de Bocachica and San Luis, in addition to the islands of San Bernardo, which are a focus of internationally famous tourist attractions, a situation that places it as part of the routes between Cartagena and the Rosario Islands (National Natural Parks of Colombia, 2019).

One of the main attractions is Playa Blanca, which is almost 4 kilometers long (National Natural Parks of Colombia, 2019). Its beaches are of coral origin, making it one of the most striking in the area, not only because of the white sand on its beaches but also because of the navy blue of its surrounding sea (Aguirre-Mendoza et al., 2019). This is the only public beach on the island, as the rest of its beaches are in private hands, which is why between 1,500 and 2,000 workers converge to offer their services to the more than 4,500 tourists who visit this beach daily - a number that has grown exponentially and doubles on weekends or during holiday seasons - as a direct consequence of the attractions of this island and the

² Barú belongs to the Los Corales del Rosario y de San Bernardo National Natural Park (NNP). It is one of the areas that make up the National Natural Parks System, attached to the Caribbean Territorial Directorate, created with the aim of preserving flora, fauna, natural scenic beauties, geomorphological complexes, historical or cultural manifestations for scientific, educational, recreational or aesthetic purposes.

growth of tourism experienced by the city of Cartagena de Indias and its surroundings due to, in turn, growing consumption of ecotourism and sun and beach experiences (Montaño, 2019).

Playa Blanca began to be visited in the 1960s by a very small number of tourists who, in many cases, came from Cartagena de Indias in private boats intending to fish and enjoy the beach and the crystal-clear sea. It was also frequented by some locals who had a place of recreation there for the weekends (Siegert, 2006); however, with the arrival of these visitors, the offer of drinks began to emerge, followed by food. But it would be in the 1980s, when Cartagena was consolidated as a tourist destination with the impetus of its declaration as a Historical and Cultural Heritage of Humanity in 1984 by UNESCO, that this beach would become famous and would begin to be visited more frequently, generating an offer of drinks and food to meet the growing demand.

Although in the 60s and 70s many inhabitants of the different towns of Barú went to Bocachica to offer their services to tourists and sell their products to this district of Tierrabomba Island -which had the greatest tourist activity in those years, linked to the offer from Cartagena-, it was at the end of the 80s and beginning of the 90s when there was a gradual decline of Bocachica as a tourist destination. Playa Blanca began its consolidation as a destination for visitors. This process occurred largely due to the growing articulation between Cartagena tourism and the new offer of the Rosario Islands, which experienced investments and adaptation of its infrastructure while promoting an attractive offer for visitors, displacing the historical attractions of Bocachica. (Torres Martínez & Díaz Taborda, 2017) . This fact not only favored the Rosario archipelago and its marine attractions as the most sought-after destination in the area, but also promoted Playa Blanca, which began to be part of the new circuit of national and international tourism offerings.

Driven by the tourism industry, in the 1990s, the communities of Ararca, Santa Ana and Barú began to transform their traditional forms of production: From subsistence farmers and fishermen, they began to sell their services as labor for construction projects and home improvement for individuals; likewise, the sale of services in domestic activities was strengthened. While this was happening, some material progress was also being carried out for the districts, hotel projects were implemented, and some private properties were allocated to offer entertainment and rest to visitors. This activity grew and strengthened in the 21st century; however, it was with the paving of its main road between 2011 and 2012 and the construction of the Barú bridge -called Campo Elias Teran Dix - in 2014, which improved accessibility by land, increasing the number of visitors to Playa Blanca and other places on this island of Barú.

The above also motivated the growth of the demand for goods and services and the number of informal workers, who increased their economic dependence on the economic flows generated by the dynamics of tourism (Del Valle & Roldán, 2015). For example, in 2005, 80% of workers worked in informal settings and only 20% were linked to formal jobs - 7% in the tourism sector - with salaries, in some cases, lower than the minimum established by the National Government. This panorama would improve with some projects carried out in the hotel and tourism sector - for example, the appearance of several private and chain hotels, such as the Hotel Decameron , inaugurated in 2009 -which began to energize the fragile economy of this island, along with an increase in formal employment. By 2015, despite the persistence of poverty, the economic panorama had changed. According to Del Valle & Roldan (2015), informality decreased to 73%, while formality increased by 27%, primarily due to the economic boost from investments in infrastructure for tourism development that the island experienced.

Given the growing economic dynamism generated by tourism on the island of Barú, the Cartagena Chamber of Commerce projections predicted that by 2020, the relationship between formal and informal employment would be in balance. However, the global health crisis that occurred in 2020, as a result

of the global pandemic caused by the coronavirus (SARS-CoV-2), had negative repercussions on the labor dynamics of Colombia, Cartagena de Indias, and the island of Barú, causing a dramatic decline in employment. These negative repercussions and the decline in formal and informal employability that occurred on the island of Barú, as well as in other cities and tourist sites, were derived from mobility restrictions, confinement, lower company sales, reduced salaries, layoffs, company closures, and of course the suppression of consumption in entertainment and tourism.

In this regard, informal workers linked to economic activities derived from tourism on Barú Island were severely affected since they did not enjoy any protection from employers. In addition, they lost all of their income from tourism activities. Therefore, this article aims to analyze the perception of the effects of the COVID-19 pandemic on the socioeconomic conditions and quality of life of informal workers linked to tourism activities in Playa Blanca on Barú Island near Cartagena de Indias.

Theoretical considerations

According to what happened with the arrival of the COVID-19 pandemic, it is evident that the population of the Island of Barú could be harmed not only in their economic and social conditions but also from subjective aspects related to their quality of life and their human and community development. On the one hand, under the Human Development paradigm, human beings are no longer a means for economic growth: other essential components must be considered, such as the increase in the skills and options of individuals, so that they can be able to satisfy their own needs (Sen, 2000; Singer, 1998). In this way, Human Development not only indicates an economic point of view but is: a) multidimensional - it relates the individual, social, and environmental dimensions; b) integral - the elements of development are related as a whole; c) adaptive - it implies preserving the historical sense of the individual and at the same time enhancing their capacity for change (Pérez de Armiño, 1999). However, to promote Human Development, society must create conditions in which people, both individually and collectively, achieve the supply of vital material elements: worthy cultural goods and services of all kinds that guarantee the realization of their political and social potential, ensuring equal opportunities and sustainability over time (Sen, 2011).

However, Sen (2000) goes beyond the notion of basic needs, encompassing development as freedom, a perspective that is supported by several fundamental pillars. In the first instance, the utility must be considered an incomplete description of people's performance since it responds to a traditional economic paradigm. This approach ignores many vital aspects of an individual's decision-making, such as social concerns, the well-being of future generations, or ethical issues. To do this, the capabilities of human beings must be enhanced by increasing the process of fundamental freedoms they can enjoy. According to Sen, (2010), these capacities are limited by poverty, social deprivation, the informal economy, abandonment of public services and intolerance of State intervention (Baquero & J., 2009; Cuadra, Flores & Orellana, 2013; Herrera & Gutiérrez-Goiria, 2021; López & Arroyo, 2012; UNDP-PNUD, 2014; Tezón & Guataqui, 2020; Riccardi, Maza, Romero, 2024).

In this sense, the limitations found in sectors where the informal economy prevails, linked to tourism in the Colombian Caribbean, become evident in the face of the mandatory preventive social isolation protocols produced by COVID-19. These limitations, while making the objective impact on the Quality of Life -CV- of the inhabitants evident, also show subjective consequences in terms of the social perception of the phenomenon. Most of the research and applications have been carried out in mental health. In the field of informal work, they have generally separated the objective aspects of the quality of life -social indicators- from the subjective or perceived aspects. Ardilla (2003) argues that the main factors taken into

account in the study of the Quality of Life are the following: a) Emotional well-being; b) Material wealth and material well-being; c) Health; d) Work and other forms of productive activity; e) Family and social relationships; f) Security; g) Integration with the community (Rodrigues Dutra et al., 2022; Tapias Ortega, 2017; Urzúa & Caqueo-Úrizar, 2012).

Thus, in the face of these study objectives, the first theoretical definitions of the concept of QoL emerge, demonstrating how its conception fails to integrate both aspects into a whole. There are authors who maintain that QoL refers to the expectations that one has regarding the resources offered by the living space: access to public services such as education, health, housing and economic income (Moreno Jiménez & Ximénez Gómez, 1996). On the contrary, it is also maintained that the concept should be studied only subjectively since it implies a composite measure of physical, mental, and social well-being, as perceived by each individual and each group. Following this line, Szalai (1980) referred to QoL as the subjective evaluation of well-being and satisfaction with life (Cella & Tulsky, 1990; Chaturvedi, 1991).

Following this line of thought, the Colombian Caribbean scenario, in terms of the informal economy, demands not only the fight for their rights but also that, once they are achieved, they meet the conditions expected by the subjects under these vulnerable situations. This refers to the fact that the development of the territory not only implies the fulfillment of a right in an objective way - access to education, health and work - but also that these rights can be used subjectively: that access generates satisfaction and well-being in the lives of the subjects and not the opposite (Tezón & Guataqui, 2020). This confirms that the concept of Quality of Life proposed in this article does not only mean living with satisfied rights but also that these reflect quality and dignity to each community's inhabitants (Castellano & López, 2021; López, 2009). The human act is not made up only of behaviors; that is, they are not responses that adapt to a stimulus always with the same response, but instead, they occur in the face of different social, historical, political, and cultural situations (Aparicio-Baquén et al., 2021).

In summary, by promoting the concept of Quality of Life and its impact on the population working for tourism in Barú, it is necessary to define the functions that articulate this problem concerning this theoretical path. That is, in the face of specific situations of vulnerability, presented due to the pandemic, the guarantee of a better Quality of Life is based on achieving certain specific functions such as: a) Orientation - of the norms so as not to divert the right to consequences contrary to those expected, providing the true key to its application in order to strengthen human dignity and values-; b) Protection - legal guarantees that make possible the guarantee of rights as well as the monitoring of their application in order to protect human integrity. The integrity of rights cannot be limited to access to them, but to social effectiveness - and c) Critical - discerning the social conditions in which rights are implemented to allow the transition from formal rights to real ones - (Neves da Silva et al., 2022; Velarde-Jurado & Avila-Figueroa, 2002).

Materials and methods

This article aims to analyze the perception of the impact of the COVID-19 pandemic on the socioeconomic conditions and quality of life of vulnerable populations that offer tourist goods and/or services informally on Barú Island (Map 1). To this end, it has been supported by a mixed methodology, with special attention to the Sequential Explanatory Design -DEXPLIS- in which both qualitative and quantitative analysis converge to achieve a holistic approach and guarantee greater rigor and exploration of the data. The preference for this type of approach lies in the need to capture the objective and subjective dimensions that coexist in social reality (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). In particular, the analysis of the socioeconomic and quality effects on the population under analysis is so complex that it requires

exploring different levels, that is, from statistical techniques and from the particularities, experiences, desires and expectations that emerge from the narratives and stories of the subjects involved.

In order to comply with the proposed methodological design, in the first phase, a structured questionnaire was designed and validated among experts, consisting of 52 questions that inquire about various aspects, including the sociodemographic characteristics of the respondents, the economic activity carried out before the COVID-19 pandemic and the perception of the effects of COVID-19 on their economic activity and quality of life. The questionnaire was applied to a sample of 392 people, assuming as inclusion criteria: a) Belonging to the Community Council of the Black Community of Santa Ana on Barú Island, in Cartagena de Indias, and b) Offering tourist goods and/or services from informality in Playa Blanca, the only public beach resort on Barú Island. A finite population was assumed, and a confidence level of 95% and a sampling error of 4.22% were taken as a reference. The process of selecting participants and applying questionnaires was carried out during the month of August 2021, following a random sample, thus giving the same opportunity to each of the observational elements to participate in the sample.

In a second complementary phase, two (2) focus groups were conducted, following an interview guide designed to characterize the relevant aspects of their economic activity before COVID-19 and assess the perception of the effects of COVID-19 on their quality of life. The two focus groups brought together 17 participants (a first group of 10 men and a second group of 7 women), all residents for more than 13 years in Isla de Barú, particularly in the district of Santa Ana, and offering tourist services from informality in Playa Blanca. The final phase consisted of an analysis combining the results obtained through the quantitative and qualitative methods. The similarities and differences obtained by the different approaches studied were investigated in this sense. To do this, the analysis categories determined by two analysis objectives were presented: a) the economic impacts and b) the social impacts derived from COVID-19 among informal workers in the tourism sector of Isla de Barú. The perception of the quality of life of informal workers is articulated in terms of these effects through the inter-method combination, integrating quantitative and quantitative data.

Results and discussion

The questionnaire results applied to those who offer goods and/or tourist services informally on the Island of Barú show that more than half are men (56.12%). Likewise, the average adult predominates, corresponding to those aged between 35 and 64 years (64.54%), followed by a notable participation of young adults (34.4%). The average age is 40.61 years, with a standard deviation of 11.25 years. It is worth noting that most respondents identify as Afro-descendants (96.94%). The socioeconomic stratum with the highest participation is Stratum 1 (94.64%), the lowest on the scale, according to the provisions of Law 142 of 1994, which establishes the regime of public utilities and dictates other provisions. Finally, although the majority has a permanent romantic partner (80.61%), the percentage of those who live in a civil union is high compared to those who are married (74.23% vs 6.38%) (Table 1).

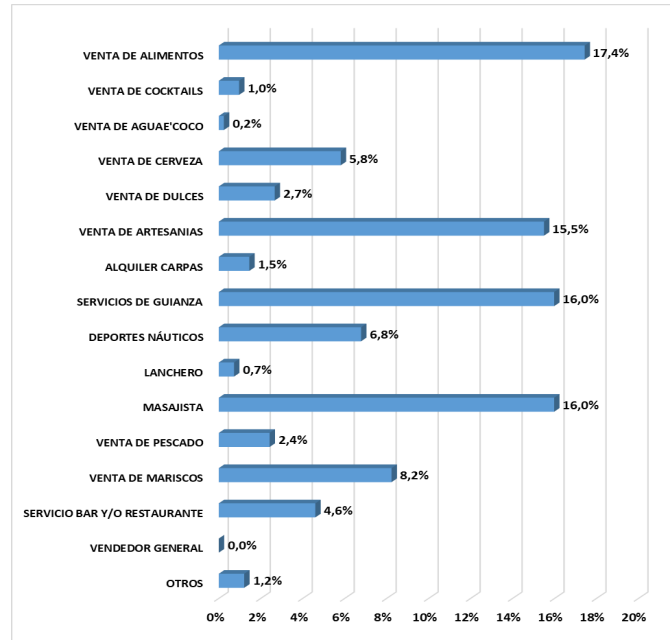
Table 1. Sociodemographic aspects of informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)

VARIABLES	INDICATORS	%
GENDER	MALE	56.12%
	FEMALE	43.62%
	NS/NR	0.26%
	Grand total	100%
AGE RANGE	YOUNG ADULT	34.44%
	MEDIUM ADULT	64.54%
	ELDERLY ADULT	1.02%
	Grand total	100%
MARITAL STATUS	SINGLE	12.50%
	MARRIED	6.38%
	CIVIL UNION	74.23%
	SEPARATED/DIVORCIATED	3.06%
	WIDOWER	3.32%
	NS/NR	0.51%
	Grand total	100%
ETHNIC CONDITION	ROOT	0.00%
	INDIGENOUS	0.77%
	AFRICAN-DESCENDENT	96.94%
	NONE	0.00%
	NS/NR	2.30%
	Grand total	100%
SOCIOECONOMIC STRATUM	STRATUM 1	94.64%
	STRATUM 2	0.26%
	STRATUM 3	0.00%
	STRATUM 4	0.00%
	NS/NR	5.10%
	Grand total	100%

On the other hand, the main activities carried out by informal workers in the tourism sector on Barú Island are the sale of prepared foods (17.4%), masseuses (16%), guide services (16%), and the sale of handicrafts (15.5%)³. It should be noted that residents of Barú carry out these types of activities, and they have a long family tradition, in the same way as it happens among the natives in San Andrés Island (Román Romero et al., 2022) (Chart 1).

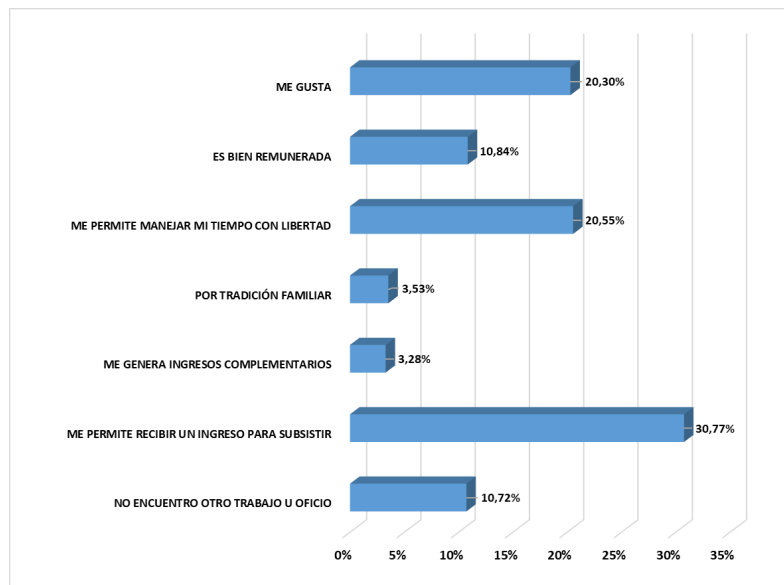
³ Although in this research, boatmen represented less than 1% of economic activities, this group is made up of more than 50 members who, in addition to traditional tours, offer specialized services to small groups of tourists, consisting of snorkeling, diving, and tours along the coast, among the islets and/or private beaches, among others.

Chart 1. Economic activity carried out by informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)



On the other hand, 69.39% of respondents say that they have been carrying out their informal activities on the island for at least 7 years, every day of the week (59.95%). 83.16% do not carry out any other activity, meaning their current job is their only source of income. Several reasons led informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia) to carry out their current activity, including the possibility of earning enough income to survive (30.77%), the alternative of being able to manage their time freely (20.55%) and the fact that it is an activity that they like to do (20.30%) (Chart 2).

Chart 2. Reasons for engaging in current activity. Informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)



In addition to the above reasons, some structural determinants prevent them from performing other work activities, including the low levels of educational training of this population - the highest level of schooling for 42.6% of those surveyed in high school, while 26.28% only completed several years of high school, without graduating - and the limited job opportunities they have due to the precarious conditions of industrial and commercial development in this area.

Economic impacts of COVID-19 among informal workers in the tourism sector of Barú Island

Barú Island, like other tourist destinations in Colombia, was affected by the mobility restrictions decreed by the National Government to contain the spread of COVID-19 (DANE, 2020). In island areas, these measures had a catastrophic effect due to the impossibility of the arrival of tourists (Román Romero et al., 2022). 98.47% of informal workers on Barú Island classified the degree of impact of the pandemic on their economic activity as high since they were forced into confinement, which meant the cessation of economic activities and the total fall of their economy and income. Since they all depend on informal activities associated with tourism, with the closure of the beach during the restriction stages (between March and October 2020), their income became zero (68.37%), which was considered a very “hard” period since going through that situation of inactivity for months affected not only their finances but also their mood, as they suffered from worries associated with supporting the family:

“For example, we suffered quite a bit economically because here on this island, we depend on tourism, and if there was no tourism, we were screwed, as they say, so we received little help from the government, so this situation hit us hard, hard.” GrupFocM_Masj2

90.58% of those who had yet to return to their activities at the time of this research stated that it was very likely that they would resume them. While doing so, 42.68% received help from family and/or friends to support themselves and/or their family, while 29.28% lived off of scraping by activities other than their usual ones. It is noteworthy that few indicated having received support from the Mayor’s Office (8.72%), the National Government (2.8%), or the Governorate of Bolívar (0.62%). This is worrying if one considers that 87.24% of those surveyed are heads of household and 73.21% have between 2 and 4 people in their care (Table 2), and could not cover their basic needs, including food and school attendance for the children and young people in their care:

“(…) because many of us have children studying and suddenly our ability to get ahead depends on that, with the unemployment of this situation many people honestly did not even have enough to eat a kilo of rice” GrupFocM_Masj2 (IB)

Table 2. Economic impacts of the COVID-19 pandemic among informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)

Ask	Response options	%
Impact level of COVID-19 on your economic activity	A lot	98.47%
	Something	1.53%
	Bit	0.00%
	Doesn't know/No Reply	0.00%
	Grand total	100%
Impact on income received from economic activity during quarantine (March-October 2020)	Were null	68.37%
	Decreased	31.12%
	They remained equals	0.00%
	They increased	0.26%
	Doesn't know/No Reply	0.26%
	Grand total	100%
Have you resumed activities after quarantine?	Yes	51.02%
	No	48.72%
	Doesn't know/No Reply	0.26%
	Grand total	100%
If you have resumed activities, how has your income changed?	They have decreased	82.50%
	They remain equals	1.50%
	They have increased	16.00%
	Grand total	100%
If you have not resumed activities, probability of doing so in the future (scale from 1 to 5, where 1 = Unlikely and 5 = Very likely)	1	0.00%
	2	0.00%
	3	1.57%
	4	2.09%
	5	90.58%
	Doesn't know/No Reply	5.76%
	Grand total	100%
If you have not resumed activities, who have you received support from to support yourself and/or your family?	Help from family and/or friends	42.68%
	National Government Aid	2.80%
	Aid from the Government	0.62%
	Mayor 's Aid	8.72%
	Help from another entity Which one?	4.98%
	By account own (search)	29.28%
	Other	10.90%
	Grand total	100%

Although predictions of economic growth driven by increased tourism on the island of Barú and its inhabitants were possible, the impact of measures to curb the spread of COVID-19 caused an unexpected setback in the population and the possibility of increasing their income by improving their quality of life. Informal workers in the tourism sector on Barú Island indicate that, although their businesses did not go bankrupt or were at risk of bankruptcy due to the pandemic (90.9% and 94.9%, respectively), just over a third indicated that they had not been able to open their businesses, at least as they used to do just before the pandemic (36.4%). They also stated that their employer had reduced their working hours (daily or weekly) due to a lack of demand (42.40%). The above effects have resulted in workers losing most or all of their income (70.90%), as well as having no savings to invest in their business (59.7%) and even no possibility of covering their household expenses (37.00%) (Table 3).

Table 3. Economic impacts and consequences for informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia) Island (Colombia)

Effects / consequences	Questions	Response options	
		Yes	No
Effects	I have not been able to open my business frequently	63.6%	36.4%
	My business broke	9.1%	90.9%
	My business is at risk of broke	5.1%	94.9%
	My employer is at risk of broke	5.1%	94.9%
	My employer broke	20.2%	79.8%
	My employer has reduced my hours (per day, or per week) due to lack of demand	42.4%	57.6%
	Other affectation	1.0%	99.0%
Consequences	I have lost much or all my income	70.9%	29.1%
	I have run out of savings to invest in the business	59.7%	40.3%
	I can no longer pay my rent or mortgage	6.9%	93.1%
	I can't cover my household expenses	37.0%	63.0%
	Other consequence	0.0%	100.0%

In short, these effects worsened the conditions of poverty and employability, which were expected to improve with the boost that tourism growth had been giving after the bridge's construction and road infrastructure improvements. However, the paralysis brought about by the pandemic created a setback in the advances in the quality of life of this sector of the workers of the island of Barú and their families, which will probably take some years to overcome.

Social impacts of COVID-19 among informal workers in the tourism sector of Barú Island

With the declaration of a pandemic by the National Government and the measures implemented that paralyzed global tourism, cities with high tourist dynamics have been seriously affected. This has also brought with it social impacts, especially in those tourist destinations with a high participation of informal actors linked to tourism, as is the case in the Caribbean region of Colombia. In the case of Barú Island, the social effects have been very unfavorable: 73.7% of the workers surveyed have had difficulties accessing food. It is noteworthy that a high percentage of respondents reported having had problems getting around (39.4%) and accessing parks, beaches or sports venues (46.0%) (Table 4).

One thing to highlight from the results is that 33.2% of these workers withdrew their children from school. There is no doubt that, with the pandemic, there was a setback in the training processes that profoundly affected the educational quality of the island areas of the Colombian Caribbean. Such is the case of the island area of Cartagena, which by 2019 had the highest levels of official dropouts, including precisely two institutions on the island of Barú: the Santa Ana educational institution with 5.95% and that of Ararca with 5.98%. With the new pandemic scenario, both increased the dropout rates, mainly due to the precarious development of internet connectivity that made the transitional model of virtual education a problem that discouraged parents and students who did not have the technological conditions or knowledge of the digital world necessary to take on this new technological challenge (Cartagena Cómo Vamos, 2020).

Table 4. Types of social impacts among informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)

Questions	Response options	
	Yes	No
She had to withdraw her children from school.	33.2%	66.8%
Has difficulty accessing food	73.7%	26.3%
You have trouble getting around due to restrictions.	39.4%	60.6%
Access to parks, beaches, sports and recreation facilities is limited due to restrictions.	46.0%	54.0%
You have limited access to shops, restaurants, nightclubs, bars, beauty salons, due to restrictions	14.6%	85.4%

The social impacts derived from COVID-19 among the population that carries out activities, from informality, on the Island of Barú, have also hurt their quality of life, as a set of conditions necessary to be able to carry out the personal project of a fully human life (Adela Herrera & Andrés Guzmán, 2012). Considering a scale of 1 to 5, with 1 being the lowest value and five the highest, they assign a low rating to their quality of life (2.95). In fact, among the aspects with the lowest rating are their satisfaction with the income obtained in their home during the pandemic (2.72), their satisfaction with their work-life (2.96), and their feeling of security in their daily life (2.98) (Table 5).

Table 5. Assessment of aspects associated with the quality of life among informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)

Ratings	Average	SD
Feeling of security in your daily life	2.98	1.36
Rating your satisfaction with your working life	2.96	1.36
Rating your stress levels	3.41	1.32
Rating of your wear and tear due to the exercise of your activity or trade	3.30	1.39
Rating your satisfaction with the income earned in your household during the pandemic	2.72	1.48
Assessing your quality of life during the pandemic	2.95	1.49

The lack of income for families affected their mental and psychological health. Living in precarious situations, they never thought they would experience significantly impacted their economic and family dynamics. Those who experienced these consequences most intensely were the children, as they felt more pressure from being unable to go out, play, or live their daily lives freely. The attitudes adopted by their parents to prevent contagion were affecting them:

“Not only was the economic situation affected but also our mental health, it was greatly affected because the economic situation also affects our mental health because when we do not have bread, we are affected (...) it is that also as I told you, mental health was affected, our pocketbook was affected since Playa Blanca is our main office because our economic source is Playa Blanca” GrupFocM_ART (IB).

“I have a 3-year-old child who was practically traumatized because I complied with everything I said about health, and if he grabbed and touched the fence 10 times, I washed his hands 10 times, then I felt when he cried as if with resentment when he greeted someone and had to go wash his hands; then I said it as

if with anger because I was also stressed and that too I was not (aware) that I was stressing him out more than me ” GrupFocH_DN2 (IB).

In the new stage of recovery of the economic sectors of Colombia, especially the tourism sector, the inhabitants of Barú Island have several concerns. The main one is associated with the possible decrease in sales (82.5%), followed by unemployment (57.0%) and the increase in coronavirus cases (51.9%), which could lead to a new confinement. Notably, the ability to implement biosafety protocols is not among their main concerns (Table 6). In addition, it is highlighted that, despite the adverse effects derived from COVID-19, informal vendors are convinced that, on an economic level, their near future is hopeful. 84.46% consider that the financial situation of their household will improve, compared to those who indicate that it will be the same (5.7%) or worsen (9.84) (Chart 3). Similar results were obtained among informal vendors of Johnny Cay, in San Andrés Island (Colombia) (Román Romero et al., 2022) (Table 6).

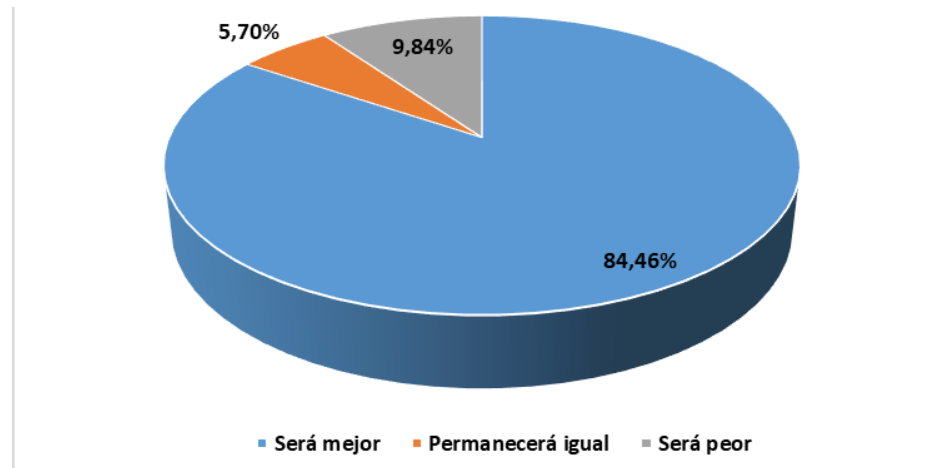
Table 6. The main concerns regarding their economic activity for the coming months are as follows: Informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)

Ask	Response options	
	Yes	No
Decrease in sales	85.2%	14.8%
Pay my suppliers, banks or lenders	21.2%	78.8%
Payment by debtors	8.2%	91.8%
Unemployment	57.0%	43.0%
Increase in coronavirus cases	51.9%	48.1%
Access to merchandise or raw materials	12.8%	87.2%
Access to new credits	7.4%	92.6%
Implementing protocols to continue business	15.3%	84.7%

Although most workers see a bright future, there are still some uncertainties about the savings recovery and better living conditions they have achieved in recent years (Chart 3). In many cases, fears about the future are also determined, according to the informal vendors themselves, by the lack of control over the beaches and by the entry of tourist operators with little or no ties to the islanders⁴. This situation affects not only pollution on the beach but also the prices and profits for the community of informal workers, who see this practice as a threat to their livelihood. In any case, they hope that once the economic recovery begins, this situation can be regulated by the competent authorities, given the danger it represents for the sustainability of their economic activities.

⁴ An example of this, obtained from the focus groups, is the annoyance of the islanders with the tourist operators who have their operations center in Cartagena de Indias, Barranquilla, and other cities and who send buses full of tourists to the island with all expenses included -negotiated in advance with restaurants-, imposing lower rates than those established.

Chart 3. Thinking about the near future regarding the economic situation of their household. Informal workers in the tourism sector of Barú Island (Colombia)



Conclusions

This article's purpose was to analyze the perception of the impact of the COVID-19 pandemic on the socioeconomic conditions and quality of life of vulnerable populations that offer tourist goods and/or services informally on Barú Island, Cartagena de Indias (Colombia). The findings showed that the impact on the affected island families was significant due to the pandemic, considering that activities towards and for tourism refer to a historical and cultural tradition of local families.

Considering the study on the Quality of Life (QoL) of the population, a positive perception is found about the choice of tourism work; that is, such work still implies the income to subsist, the management of their time, and the pleasure and motivation for said activity. However, it is observed that, based on the actual situation presented during the pandemic, obstacles arise towards the positive perception of the QoL since informal work implies that during economic and social crises, there are no resources or help to sustain themselves. This directly affects their QoL, not only from the objective point of view - lack of employment, decrease in supplies, among others - but also from the subjective point of view, since the families involved express that they do not have guarantees against external threats from their environment.

From the above, the different effects observed in this article emerge, which indicate how Barú workers assume, beyond the economic, the damages in their CV. The comprehensive analysis of this construct then allows us to combine the objective with the subjective. It is understood that the population could see more effects in access to goods - from the objective side of the CV -, taking into account that this situation disrupts not only their income and sources of employment but also the life project of them and their children; the impossibility of opening their businesses; the loss of savings to project their well-being and the difficulty in accessing food. This perception is accompanied by the informality of the island's labor processes.

According to the analysis of informal processes in terms of work, it is evident that a crisis - converted into an external and unforeseen threat such as the COVID-19 pandemic - generates a negative perception of the CV by decreasing the collective feeling of security in daily life and, at the same time, by increasing stress indicators, that is, in the affectation of their mental health. This coincides with the theoretical position of Sen (2000) regarding what is expected of human development since it is not only from the economic point of view but is multidimensional, integral and adaptive (Baquero & J., 2009; Cuadra,

Flores & Orellana, 2013; Herrera & Gutiérrez-Goiria, 2021; López & Arroyo, 2012; UNDP-PNUD, 2014; Tezón & Guataqui, 2020).

In this way, the analysis considers the need for a comprehensive analysis of the QoL (Ardila, 2003). That is to say; if only the objective aspects of the QoL are addressed, the situations can be expressed as positive in pursuit of the satisfaction of working in what they like or in what their families left them as a legacy. However, to consider a comprehensive diagnosis of the QoL, the above must be articulated with the subjective aspects since, in many cases, access to informal work would not imply genuine satisfaction, which grants human dignity to the subjects involved. (Castellano & López, 2021; López, 2009). Following this line of thought, informal tourism workers in Barú provide a clear example where guidance, protection, and criticism are neglected to put their rights into operation to generate a better QoL in the most vulnerable populations (Neves da Silva et al., 2022; Velarde-Jurado & Avila-Figueroa, 2002).

Now, in terms of expectations, many respondents say that things will improve soon, which can be explained by the increase in the number of tourists that the island has had in recent decades due to its consolidation as a sun and beach destination at a national and international level, compared to other traditional activities -agriculture and fishing-. Although these expectations agree with the findings of Román, Maza and Mantilla (2022) in another island region, for the inhabitants of Barú, there are still some uncertainties about the recovery of their savings, as well as the conditions of well-being that they had achieved in recent years thanks to tourism, just before the arrival of the pandemic.

From the above, it is reflected that, when evaluating life situations, it is necessary to take into account whether the subject accesses his rights and how he does so in order to know what perceptions, feelings, and representations this situation generates. Thus, once the objective and subjective aspects of the CV are articulated, we can begin to think about evaluations and interventions based on the reality that affects each subject in his community.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

Funding: This article is part of the project (Hermes code 49819): Effects of the COVID-19 pandemic on the socioeconomic conditions of the vulnerable population that carries out informal tourism activities in San Andrés Island and Cartagena de Indias, funded by the National Call for Solidarity Extension 2020 of the National University of Colombia. It also derives from the GIDER Group Strengthening Plan (Act No. 014-2023), funded by the University of Cartagena.

Acknowledgments: The researchers would like to thank those who supported the development of this research, especially the population belonging to the Community Council of the Black Community of Santa Ana on the Island of Barú, who offer goods and/or tourist services from the informal sector in Playa Blanca.

References

- Adela Herrera, P., & Andrés Guzmán, H. (2012). Reflexiones sobre calidad de vida, dignidad y envejecimiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(1), 65–76. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70275-4](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70275-4)
- Aguirre-Mendoza, A. M., Díaz-Mendoza, C., & Pasqualino, J. (2019). Renewable energy potential analysis in non-interconnected islands. Case study: Isla Grande, Corales del Rosario Archipelago, Colombia. *Ecological Engineering*, 130, 252–262. <https://doi.org/10.1016/j.ecoleng.2017.08.020>
- Aparicio-Baquen, L.-C., Aparicio-Gómez, C.-A., & Hernández-Niño, J. F. (2021). Calidad de vida en

- niños, adolescentes y jóvenes durante el confinamiento obligatorio familiar en Bogotá por COVID-19. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 11–28. <https://doi.org/10.51660/RIPIE.V1I2.35>
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161–164.
- Baquero, M., & J., R. (2009). La alternatividad al desarrollo: la negación del desarrollo o el posdesarrollo. In F. Neira (Ed.), *Resignificar la globalización*. Universidad De La Salle.
- Cartagena Cómo Vamos. (2018). ¿Para dónde vamos? Informe de calidad de vida. Isla de Tierra Bomba y Península de Barú.
- Cartagena Cómo Vamos. (2020). Informe de Calidad de Vida 2020. Especial impacto Covid-19. <https://cartagenacomovamos.org/resultados-del-informe-calidad-de-vida-2020-especial-covid-19/>
- Castellano, N. del C., & López, E. D. (2021). Estudio comparativo de los componentes de la calidad de vida laboral. *Visión de Futuro*, 25, No 1 (Enero-Junio), 75–91. <https://doi.org/10.36995/J.VISIONDEFUTURO.2021.25.01.003.ES>
- Caviedes Rubio, D. I., & Olaya Amaya, A. (2018). Ecoturismo en áreas protegidas de Colombia: una revisión de impactos ambientales con énfasis en las normas de sostenibilidad ambiental. *Revista Luna Azul*, 46, 311–330. <https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.16>
- Cella, D. F., & Tulskey, D. S. (1990). Measuring quality of life today: methodological aspects. *Oncology*, 4(5), 29–38.
- ECLAC-CEPAL (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales (No. 1). 1, 1. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Chaturvedi, S. K. (1991). What's important for quality of life to Indians-In relation to cancer. *Social Science and Medicine*, 33(1), 91–94. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90460-T](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90460-T)
- DANE. (2020). Encuesta de Hábitat y usos socioeconómicos, 2019. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/informacion-regional/encuesta-de-habitat-y-usos-socioeconomicos-2019-archipielago-de-san-andres-providencia-y-santa-catalina>
- Del Valle, D., & Roldán, A. (2015). Análisis socioeconómico de la construcción del puente de Barú en los habitantes del corregimiento de Santa Ana, Ararca y Barú. Universidad de Cartagena.
- Flórez, A. (2011, November 23). Llegó el asfalto a la Vía de Barú. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/llego-el-asfalto-la-de-baru-54452-DSEU135350>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (Primera). Mc Graw Hill Education. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- López, É. A. (2009). Dignidad humana, diversidad cultural y calidad de vida. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(16), 28–39. <https://doi.org/10.18359/RLBI.1090>
- Maza, F., Roman, R., Tezon, M., & Blanco, R. (2020). Estrategias para el fortalecimiento de las condiciones socioeconómicas de la población afectada por la pandemia COVID-19 que desempeña actividades turísticas informales en Cartagena de Indias y San Andrés Isla. Universidad de Cartagena.
- Montaño, J. (2019, June 4). Así es el turismo depredador que amenaza a Playa Blanca en Cartagena. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/turismo-masivo-afecta-playa-blanca-en-cartagena-370678>
- Moreno Jiménez, B., & Ximénez Gómez, C. (1996). Evaluación de la Calidad de Vida. In G. Buela Casal (Ed.), *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud* (pp. 1045–1070). Siglo XXI editores.
- Neves da Silva, B., Guedes dos Santos, J. L., Lisboa Riquinho, D., Nunes de Miranda, F. A., Lima de Sou-

- za, N., & Galvão Pinto, E. S. (2022). Intersecciones entre resiliencia y calidad de vida en mujeres rurales: estudio de métodos mixtos. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 30. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5671.3558>
- UNWTO-OMT (2020). Mensaje desde Madrid: El turismo y la COVID-19. Organización Mundial de Turismo. <https://www.unwto.org/es/news/madrid-turismo-covid-19>
- Parques Nacionales Naturales de Colombia. (2019). Plan de Manejo Parque Natural Los Corales del Rosario y de San Bernardo (2019-2024) (p. 217). Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Pérez de Armiño, C. (1999). Vulnerabilidad y desastres: Causas estructurales y procesos de la crisis de África (No. 24; Cuadernos de Trabajo de Hegoa). <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/es/publications/123>
- UNDP-PNUD. (2014). Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia (1st ed.). PNUD. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2014-human-development-report.html>
- Riccardi, D., Maza-Ávila, F., & Tenorio, J. R. (2024). Building sustainability actions in Latin American and Caribbean cities: perspectives from Afro-descendant community struggles in Colombia and Brazil. *Encuentros*, 22(03-julio-diciembre).
- Rodrigues Dutra, J., Dantas da Mota, Í., Correia, C. K., Araldi, F. M., & Oliveira Farias, G. (2022). Qualidade de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 868–877.
- Román Romero, R., Maza Avila, F., & Mantilla Valbuena, S. (2022). COVID-19 y su incidencia en las condiciones socioeconómicas de trabajadores informales del sector turístico en Johnny Cay, San Andrés Isla (Colombia). *Saber, Ciencia y Libertad*, 17(1).
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. In *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta.
- Sen, A. (2010). La idea de justicia. Taurus.
- Sen, A. (2011). Desarrollo y crisis global. Editorial Complutense, S.A.
- Siebert, L. (2006). Análisis antropológico del impacto del turismo en las poblaciones raizales en Santa Ana, isla de Barú. Universidad de Los Andes.
- Singer, H. W. (1998). ¿Es aún relevante la economía del desarrollo? In L. Emmerij & J. Núñez del Arco (Eds.), *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI* (pp. 563–568). Banco Interamericano de Desarrollo -BID-.
- Szalai, A. (1980). The meaning of comparative research on the quality of life. In A. Szalai & F. M. Andrews (Eds.), *The quality of life. Comparative studies*. SAGE Publications Inc.
- Tapias Ortega, J. M. (2017). Pobreza y violencia en la Región Caribe colombiana: un enfoque espacial. *Ensayos Sobre Política Económica*, 35(83), 139–153. <https://doi.org/10.1016/j.espe.2016.12.002>
- Tezón, M., & Guataqui, M. (2020). Derechos humanos y calidad de vida: estudio de caso de dos mujeres en situación de vulnerabilidad. Editorial Comfenalco.
- Torres Martínez, J. P., & Díaz Taborda, Y. (2017). Análisis Situacional De La Isla De Bocachica Como Base Para Desarrollar Un Plan De Reactivación Turística [Universidad de Cartagena]. [https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7130/Analisis Situacional de la Isla de Bocachica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7130/Analisis%20Situacional%20de%20la%20Isla%20de%20Bocachica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Urzúa, A., & Caqueo-Úrizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61–71. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>
- Velarde-Jurado, E., & Avila-Figueroa, C. (2002). Evaluación de la calidad de vida. *Salud Publica de Mexico*, 44(4), 349–361. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342002000400009>
- Vidal, A., & D'mato Castillo, G. (2016). Enlazando la nación: del río Magdalena al gran Caribe, 1840-1890. In Editorial Universidad Nacional de Colombia (Ed.), *Economía del Caribe Colombiano y construcción de nación (1770-1930)* (1st ed., pp. 201–226). Universidad Nacional de Colombia. <https://unilibros.co/gpd-economia-del-caribe-colombiano-y-construccion-de-nacion-1770-1930.html>

Executive functioning and dysfunctional personality traits in young adults: a dimensional approach focused on impulsivity



Cómo citar este artículo:

Pardo, V., Manjarrez, A., Caicedo, R., Ayala, S., Mendoza, D., Pino, M. (2026). Executive functioning and dysfunctional personality traits in young adults: a dimensional approach focused on impulsivity. *Revista Encuentros*, Vol. 24 (01), 33-49. DOI: 10.15665/ckfhjs58

Victor Manuel Pardo Maza

Psychology Program, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia.
Psychology Research Group (GYPSI)
victormanuelpm@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9911-1303>

Aura Manjarrez Navarro

Psychologists, Psychology Program, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia
ammanjarrezn@miusbctg.edu.co
<https://orcid.org/0009-0008-6004-7499>

Ruth Caicedo Ruiz

Psychologists, Psychology Program, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia
rdcaicedor@miusbctg.edu.co
<https://orcid.org/0009-0003-8898-7101>

Silvia Stephania Ayala Pineda

Psychologists, Psychology Program, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia
ssalayap@miusbctg.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-9496-3936>

David Mendoza Martínez

Psychologists, Psychology Program, Universidad de San Buenaventura, Cartagena, Colombia
ddmendozam@miusbctg.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-6699-9034>

Mariana Pino Melgarejo

Psychology Program, Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla, Colombia
mariana.pino@uac.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8129-5661>

Recibido: enero 26, 2026 / Aceptado: julio 28, 2026

ABSTRACT

Executive functioning (EF) comprises a set of higher-order cognitive processes that support cognitive, behavioral, and emotional self-regulation. Several theoretical models propose that individual differences in these processes are selectively associated with personality traits related to self-regulation, particularly impulsivity. However, empirical evidence addressing this relationship in non-clinical young adults remains limited.

The present study examined the association between executive functioning and dysfunctional personality traits from a dimensional perspective in a sample of 100 university students (55 women; mean age = 21.9 years). A cross-sectional correlational design was employed using the Ineco Frontal Screening (IFS) and

the Salamanca Screening Test. Associations were examined using Spearman correlations with correction for multiple comparisons, complemented by multiple linear regression models with HC3 robust standard errors and penalized regression techniques (Elastic Net and LASSO).

After correction for multiple comparisons, only the impulsive trait was significantly associated with lower global executive functioning, showing a small-to-moderate effect size ($\rho = -0.32$, $p\text{FDR} = 0.013$). Domain-level analyses revealed bivariate associations between impulsivity and inhibitory control and working memory, whereas subcomponent-level analyses identified significant associations with tasks assessing inhibitory control, verbal and visuospatial working memory, and verbal abstraction. Penalized regression models converged on the same executive profile, supporting the stability of the observed associations. Overall, the findings indicate that impulsivity is the dysfunctional personality trait most closely associated with subclinical variability in executive functioning during young adulthood. These results support the view that impulsivity reflects individual differences in executive self-regulation and highlight executive processes as theoretically grounded targets for preventive strategies and psychological and neuropsychological interventions aimed at strengthening adaptive self-regulation.

Keywords: executive functioning; impulsivity; personality; self-regulation; young adults.

Funcionamiento ejecutivo y rasgos de personalidad disfuncionales en adultos jóvenes: un enfoque dimensional centrado en la impulsividad

RESUMEN

El funcionamiento ejecutivo (FE) comprende un conjunto de procesos cognitivos de orden superior que sustentan la autorregulación cognitiva, conductual y emocional. Diversos modelos teóricos proponen que las diferencias individuales en estos procesos se asocian de manera selectiva con rasgos de personalidad relacionados con la autorregulación, particularmente con la impulsividad. Sin embargo, la evidencia empírica sobre esta relación en adultos jóvenes no clínicos sigue siendo limitada.

El objetivo del presente estudio fue examinar la relación entre el funcionamiento ejecutivo y los rasgos disfuncionales de personalidad desde una perspectiva dimensional en una muestra de 100 estudiantes universitarios (55 mujeres; edad media = 21.9 años). Se empleó un diseño correlacional transversal y se utilizaron el Ineco Frontal Screening (IFS) y el Test de Salamanca. Las asociaciones se analizaron mediante correlaciones de Spearman con corrección por comparaciones múltiples, complementadas con modelos de regresión lineal múltiple con errores estándar robustos (HC3) y técnicas de regresión penalizada (Elastic Net y LASSO).

Tras aplicar la corrección por comparaciones múltiples, únicamente el rasgo impulsivo se asoció significativamente con un menor funcionamiento ejecutivo global ($Rho = -0.32$, $p\text{-FDR} = 0.013$). Los análisis por dominios revelaron asociaciones bivariadas entre la impulsividad y el control inhibitorio y la memoria de trabajo, mientras que los análisis por subcomponentes identificaron asociaciones significativas con tareas que evalúan el control inhibitorio, la memoria de trabajo verbal y visuoespacial, y la abstracción verbal. Los modelos de regresión penalizada convergieron en un mismo perfil ejecutivo, lo que respalda la estabilidad de las asociaciones observadas.

Los hallazgos indican que la impulsividad es el rasgo disfuncional de personalidad más estrechamente asociado con la variabilidad subclínica del funcionamiento ejecutivo durante la adultez joven. Estos resultados respaldan la concepción de la impulsividad como una manifestación de diferencias individuales en la autorregulación ejecutiva y destacan la relevancia de los procesos ejecutivos como objetivos teóricamente fundamentados para el diseño de estrategias preventivas e intervenciones psicológicas y neuropsicológicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación adaptativa.

Palabras clave: funcionamiento ejecutivo; impulsividad; personalidad; autorregulación; adultos jóvenes.

Funcionamento executivo e traços de personalidade disfuncionais em adultos jovens: uma abordagem dimensional centrada na impulsividade

RESUMO

O funcionamento executivo (FE) compreende um conjunto de processos cognitivos de ordem superior que sustentam a autorregulação cognitiva, comportamental e emocional. Diversos modelos teóricos propõem que as diferenças individuais nesses processos se associam de forma seletiva a traços de personalidade relacionados à autorregulação, particularmente à impulsividade. No entanto, a evidência empírica sobre essa relação em adultos jovens não clínicos ainda é limitada.

O objetivo do presente estudo foi examinar a relação entre o funcionamento executivo e os traços disfuncionais de personalidade a partir de uma perspectiva dimensional em uma amostra de 100 estudantes universitários (55 mulheres; idade média = 21,9 anos). Foi empregado um delineamento correlacional transversal, utilizando-se o Ineco Frontal Screening (IFS) e o Teste de Salamanca. As associações foram analisadas por meio de correlações de Spearman com correção para comparações múltiplas, complementadas por modelos de regressão linear múltipla com erros-padrão robustos (HC3) e técnicas de regressão penalizada (Elastic Net e LASSO).

Após a aplicação da correção para comparações múltiplas, apenas o traço impulsivo apresentou associação significativa com um menor funcionamento executivo global ($Rho = -0,32$, $p\text{-FDR} = 0,013$). As análises por domínios revelaram associações bivariadas entre impulsividade e controle inibitório e memória de trabalho, enquanto as análises por subcomponentes identificaram associações significativas com tarefas que avaliam o controle inibitório, a memória de trabalho verbal e visuoespacial, e a abstração verbal. Os modelos de regressão penalizada convergiram para um mesmo perfil executivo, o que reforça a estabilidade das associações observadas.

Os achados indicam que a impulsividade é o traço disfuncional de personalidade mais estreitamente associado à variabilidade subclínica do funcionamento executivo durante a adultez jovem. Esses resultados sustentam a concepção da impulsividade como uma manifestação de diferenças individuais na autorregulação executiva e destacam a relevância dos processos executivos como alvos teoricamente fundamentados para o desenho de estratégias preventivas e intervenções psicológicas e neuropsicológicas voltadas ao fortalecimento da autorregulação adaptativa.

Palavras-chave: funcionamento executivo; impulsividade; personalidade; autorregulação; adultos jovens.

Introduction

Executive functioning (EF) refers to a set of higher-order cognitive processes that enable the regulation of behavior, emotion, and goal-directed thought, including behavioral inhibition, cognitive flexibility, planning, and working memory (Miyake et al., 2000; Friedman & Robbins, 2022). These processes rely heavily on the functional integrity of prefrontal systems and are essential for individuals' adaptation to changing contexts and complex environmental demands (Diamond, 2013). According to Barkley's self-regulation model (2001, 2011), executive functions constitute a central control system that modulates automatic responses in accordance with long-term goals, thereby acting as a proximal mechanism for behavioral and emotional self-regulation.

Personality traits, in turn, represent relatively stable individual differences in patterns of thinking, feeling, and behaving. Several theoretical models propose that these traits reflect enduring variations in cognitive and emotional control mechanisms (DeYoung, 2010; Allen & DeYoung, 2023). In particular, research grounded in the Five-Factor Model has identified systematic associations between EF and traits such as conscientiousness and neuroticism, suggesting that greater executive efficiency is linked to more effective behavioral and emotional regulation, whereas deficits in these processes are associated with impulsivity and emotional vulnerability (Roberts et al., 2014; Wright et al., 2021).

From the perspective of personality neuroscience, dispositional traits have been proposed to partially emerge from the functional organization of frontal systems and their connectivity with limbic structures (DeYoung et al., 2010). In line with Kahneman's dual-process framework (2011), executive functioning can be conceptualized as a controlled processing system analogous to System 2, responsible for regulating the automatic and affect-driven responses generated by System 1. Empirical studies have shown, for example, that neuroticism is negatively associated with inhibitory control and cognitive flexibility, whereas conscientiousness exhibits positive associations with planning and working memory capacities (Friedman et al., 2016).

Neuropsychological evidence further supports this relationship. Studies involving patients with prefrontal cortex lesions indicate marked impairments in both executive performance and personality functioning, including disinhibition, cognitive rigidity, and difficulties in decision-making (Damasio, 1994; Stuss & Levine, 2002). These alterations have been attributed to disruptions in the interaction between prefrontal systems—considered the neural substrate of EF—and limbic structures associated with emotional reactivity, as demonstrated by research on amygdala–prefrontal cortex connectivity in emotion regulation (Phelps, 2005; Blair, 2007).

Importantly, this association is not restricted to clinical populations. In non-clinical samples, dysfunctional personality traits can be conceptualized as dimensional expressions of less efficient self-regulatory styles that do not meet formal diagnostic criteria (Widiger & Smith, 2008; Michelini et al., 2021). Within this framework, impulsive and antisocial traits have been linked to deficits in inhibitory control and decision-making even in community-based samples of young individuals (Raine et al., 2011; Steward et al., 2022), whereas obsessive and rigid traits have been associated with reduced cognitive flexibility (Fineberg et al., 2014). These findings suggest that variability along the executive functioning continuum may underlie the expression of personality traits in the general population.

Young adulthood constitutes a particularly relevant developmental period for examining these associations, as executive functioning continues to mature into the third decade of life, while substantial interindividual variability in personality traits remains evident (Luna et al., 2015; Rømer et al., 2023). During this stage,

relatively subtle differences in executive efficiency may consolidate into stable behavioral patterns with significant implications for academic, social, and emotional adjustment. (Sanchez-Kuhn et al., 2023)

Despite the accumulated evidence, relatively few studies have jointly examined executive functioning and dysfunctional personality traits in non-clinical young adult populations using brief and ecologically valid screening instruments (Romer & Pizzagalli, 2021). In particular, the combined use of global measures of EF, such as the Ineco Frontal Screening (Torralva et al., 2009), and personality screening tools, such as the Salamanca Test (Pérez Urdániz et al., 2007), remains underexplored. This gap limits understanding of how subclinical variations in executive functioning relate to personality patterns in community samples, especially when considering specific domains such as inhibitory control and working memory, which are regarded as core components of the executive system (Miyake & Friedman, 2012).

Within this context, the present study aims to examine the relationship between executive functioning and dysfunctional personality traits in a sample of non-clinical young adults, adopting a dimensional approach to both constructs. The general objective was to analyze the association between executive functioning and dysfunctional personality traits assessed through screening instruments. Specifically, the study sought to: (a) examine the relationship between global executive functioning and different personality traits; (b) identify, for traits showing robust associations with global executive functioning, the executive domains involved—particularly inhibitory control and working memory; and (c) explore which specific executive subcomponents are associated with these traits through an analysis of the Ineco Frontal Screening subtests.

Based on previous literature, it was hypothesized that poorer executive performance would be associated with a greater presence of dysfunctional personality traits, particularly those linked to difficulties in cognitive and behavioral self-regulation.

Method

Design

The present study employed a cross-sectional, non-experimental correlational design aimed at examining the relationship between executive functioning and dysfunctional personality traits from a dimensional perspective. The research was conducted in a university setting and did not involve manipulation of independent variables or random assignment of participants. Given the cross-sectional nature of the design, causal inferences cannot be drawn.

Participants

The sample consisted of 100 university students recruited through non-probabilistic convenience sampling. Of the total participants, 55 were women (55%) and 45 were men (45%), with a mean age of 21.9 years (SD = 2.53).

Inclusion criteria required voluntary participation, formalized through the signing of an informed consent form approved by the institutional ethics committee. Exclusion criteria included: (a) the presence of a current psychiatric or neuropsychiatric diagnosis at the time of assessment, and (b) the presence of a medical condition that could affect cognitive performance. Both criteria were verified through participants' self-report.

Instruments

Executive Functioning

Executive functioning was assessed using the Ineco Frontal Screening (IFS), developed by Torralva et al. (2009). The IFS is a brief instrument designed for the global evaluation of executive functioning, with particular sensitivity to alterations associated with frontal lobe dysfunction. It has been widely used in both clinical and research contexts and demonstrates adequate psychometric properties, with reported specificity of 0.91 and sensitivity of 0.96.

The maximum possible score on the IFS is 30 points, with lower scores indicating greater executive impairment. The instrument assesses executive functioning through eight subtests: Luria Motor Series, Conflicting Instructions, Go/No-Go, Hayling Test, Months Backward, Backward Digit Span, Corsi Block-Tapping Test, and Proverbs. Performance across these tasks yields a total executive functioning score reflecting overall executive performance.

For the purposes of the present study, two composite indices were derived to examine specific executive domains. An Inhibitory Control Index (ICI) was calculated as the mean score of the Luria Motor Series, Conflicting Instructions, Go/No-Go, and Hayling Test subtests. A Working Memory Index (WMI) was computed as the mean score of the Months Backward, Backward Digit Span, and Corsi Block-Tapping Test subtests. These indices were used for analytical purposes in accordance with theoretical models that conceptualize executive functioning as a multidimensional system, with inhibitory control and working memory representing core components (Miyake & Friedman, 2012).

Personality Traits

Dysfunctional personality traits were assessed using the Salamanca Screening Test, developed by Pérez Urdániz, Rubio Larrosa, and Gómez Gazol (2007). This instrument is a screening measure designed for the dimensional identification of dysfunctional personality traits based on prototypical personality disorder profiles.

The test consists of 22 dichotomous-response items that assess eleven personality traits grouped into three major clusters: Cluster A (paranoid, schizoid, schizotypal), Cluster B (histrionic, antisocial, narcissistic, impulsive, borderline), and Cluster C (anankastic, dependent, anxious). Each trait yields a maximum score of 6 points, with scores equal to or greater than 3 indicating a higher presence of the corresponding trait.

The Salamanca Test is not intended for diagnostic purposes; rather, it allows for a dimensional assessment of personality traits and is particularly suitable for research in non-clinical populations. In the present study, scores for each trait were treated as continuous variables for statistical analyses.

Procedure

Data collection was conducted over a three-month period (March–May 2025). Assessments were carried out in person at the Laboratory of Neuroscience and Basic Psychological Processes of the Psychology Program at Universidad de San Buenaventura, Cartagena campus.

Each assessment session lasted approximately 30–40 minutes and was conducted individually. At the beginning of each session, participants received information about the study objectives and provided written informed consent, ensuring the confidentiality and voluntary nature of their participation.

A brief initial interview was conducted to collect sociodemographic information and to verify the absence of medical, psychiatric, or neuropsychiatric diagnoses based on self-report. Participants who reported the presence of any such condition were excluded from the study.

Subsequently, the instruments were administered in a fixed order. First, participants completed the Salamanca Screening Test as a self-report measure. This was followed by the administration of the Ineco Frontal Screening (IFS), conducted in accordance with standardized instructions. Throughout the assessment process, efforts were made to ensure appropriate environmental conditions and to minimize potential sources of distraction.

Data Analysis

Data were initially entered into a spreadsheet (Microsoft Excel) and subsequently imported into R software (version 4.4.3) for data cleaning and statistical analysis. A systematic review of the dataset was conducted to verify variable consistency, coding accuracy, and the presence of missing values. No missing data were identified; therefore, no imputation procedures were required.

Given that several variables consisted of discrete and ordinal scores, and considering potential deviations from normality, non-parametric statistical methods were employed for initial analyses. The level of statistical significance was set at $\alpha = .05$ for all tests.

Phase 1: Association between global executive functioning and personality traits

In the first phase, associations between the total IFS score and the personality traits assessed by the Salamanca Test were examined using Spearman's rank-order correlations. To account for multiple comparisons, the Benjamini–Hochberg false discovery rate (FDR) correction was applied to control for Type I error and to prioritize robust associations (Benjamini & Hochberg, 1995). Only traits that remained statistically significant after FDR correction were retained for subsequent analyses.

Given the moderate sample size ($N = 100$), effect sizes were emphasized alongside statistical significance. In this context, Spearman's rho was interpreted not only as an index of association but also as a direct measure of effect size, in line with methodological recommendations for correlational research (Cohen, 1988; Funder & Ozer, 2019).

For the traits retained after FDR correction, multiple linear regression models were estimated with global executive functioning as the dependent variable and personality traits as predictors, controlling for age and sex. To improve the robustness of statistical inference in the presence of potential heteroscedasticity, HC3 robust standard errors were used (Long & Ervin, 2000). Regression results were complemented with standardized regression coefficients (β) and semi-partial R^2 values (sr^2) to quantify the unique contribution of each predictor to explained variance.

Phase 2A: Analysis by executive domains

In the second phase, the specific executive domains underlying the observed associations were examined. Spearman correlations were computed between the selected personality traits and the composite indices of inhibitory control (ICI) and working memory (WMI). As in the previous phase, Spearman's rho was interpreted as an estimate of effect size.

Subsequently, multiple regression models with HC3 robust standard errors were estimated, simultaneously including both executive domains along with age and sex as covariables, in order to assess their relative contributions. This approach allowed for the examination of whether associations with global executive functioning were driven by specific executive processes, in line with multidimensional models of executive functioning (Miyake & Friedman, 2012).

Phase 2B: Analysis of executive subcomponents

in Phase 2B, a micro-level analysis was conducted to examine the associations between the selected personality traits and each IFS subtest. Spearman correlations were estimated, and the false discovery rate (FDR) correction was applied within each set of comparisons to control for Type I error. This analysis enabled the identification of the executive tasks most strongly associated with the personality traits of interest, providing greater neuropsychological specificity.

Complementary Analysis: Predictor Selection Using Elastic Net

As a complementary analysis, a penalized regression model using Elastic Net was implemented with 10-fold cross-validation. IFS subtests, age, and sex were entered as predictors of the selected personality traits. Elastic Net combines L1 (LASSO) and L2 (Ridge) penalties, allowing for more stable variable selection in contexts characterized by multicollinearity and a relatively large number of correlated predictors (Zou & Hastie, 2005).

This analysis was not intended for inferential purposes but rather as a confirmatory predictive strategy to evaluate the consistency of the association patterns identified through correlational and classical regression analyses. The use of Elastic Net is particularly appropriate in exploratory and correlational research aimed at identifying relevant subsets of predictors while minimizing overfitting (Hastie et al., 2009).

Results

Descriptive Characteristics of the Sample

The final sample consisted of 100 university students, including 55 women (55.0%) and 45 men (45.0%), with a mean age of 21.9 years ($SD = 2.53$). Executive functioning, assessed using the Ineco Frontal Screening (IFS), showed a mean total score of 21.46 ($SD = 3.68$). This level of performance does not suggest the presence of clinically significant executive dysfunction. However, previous normative studies have shown that IFS scores are strongly influenced by educational attainment, with higher mean scores typically observed among individuals with more than 11–12 years of formal education (Sierra Sanjurjo et al., 2018). In this context, the observed mean score may reflect variability in executive functioning within a non-clinical university sample, rather than optimal executive performance relative to education-adjusted normative expectations.

With respect to dysfunctional personality traits assessed by the Salamanca Screening Test, mean scores were generally below the suggested cutoff point (≥ 3) for clinically significant trait expression, consistent with a subclinical profile in this community sample. Descriptive statistics for all traits are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics of dysfunctional personality traits (N = 100).

<i>Trait</i>	<i>Mean</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
PAR	2.14	1.39	0	5
SCH	2.92	1.64	0	6
SCT	1.26	1.46	0	6
HIST	3.12	1.68	0	6
ANT	0.55	1.01	0	4
NAR	1.99	1.43	0	5
IMP	2.48	1.76	0	6
BOR	2.79	1.85	0	6
ANA	2.82	1.51	0	6
DEP	1.47	1.62	0	6
ANX	2.55	1.99	0	6

Note. PAR = paranoid; SCH = schizoid; SCT = schizotypal; HIST = histrionic; ANT = antisocial; NAR = narcissistic; IMP = impulsive; BOR = borderline; ANA = anankastic (obsessive-compulsive); DEP = dependent; ANX = anxious

Phase 1: Global Executive Functioning and Personality Traits

Correlational Analysis

In the first phase, the association between global executive functioning (IFS total score) and the eleven dysfunctional personality traits was examined using Spearman's rank-order correlations. Given the number of comparisons performed, p-values were adjusted using the Benjamini–Hochberg procedure to control the false discovery rate (FDR).

After FDR correction, only the impulsive trait (IMP) showed a statistically significant negative association with global executive functioning ($Rho = -0.320$, $p_{FDR} = 0.013$), indicating that higher levels of impulsivity were associated with poorer executive performance. The histrionic (HIST) trait showed a nominally significant correlation prior to correction ($Rho = -0.212$, $p = 0.034$), but this association did not remain significant after FDR adjustment. No other traits were significantly associated with executive functioning (all $p_{FDR} > 0.05$).

Given these results, the impulsive trait was the only personality dimension retained for subsequent analyses.

Table 2. Spearman correlations between total IFS score and personality traits.

<i>Trait</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>p_{FDR}</i>
IMP	-0.32	0.001	0.013
HIST	-0.212	0.034	0.186
SCH	0.146	0.147	0.539
ANA	-0.108	0.283	0.778
SCT	0.041	0.689	0.779
ANT	0.082	0.415	0.779
NAR	-0.045	0.655	0.779
BOR	-0.06	0.551	0.779
DEP	-0.068	0.502	0.779
ANX	-0.038	0.708	0.779
PAR	-0.003	0.980	0.980

Note. p_{FDR} values were obtained using the Benjamini–Hochberg procedure.

Regression Analysis

To further examine the association between impulsivity and executive functioning, a multiple linear regression model with HC3 (Heteroscedasticity-Consistent robust standard errors) was estimated. The total score of the Ineco Frontal Screening (IFS) was entered as the dependent variable, with impulsivity as the main predictor, controlling for age and sex.

Results revealed a significant negative association between impulsivity and global executive functioning ($b = -0.594$, $SE_{HC3} = 0.231$, $t = -2.57$, $p = 0.012$). In practical terms, each one-point increase in impulsivity was associated with an average decrease of approximately 0.59 points in the IFS total score, holding age and sex constant. Neither age nor sex showed statistically significant effects ($p > 0.21$).

The standardized regression coefficient indicated a small-to-moderate effect size ($\beta = -0.283$). Moreover, impulsivity uniquely accounted for 6.5% of the variance in executive functioning ($sr^2 = 0.065$), above and beyond the effects of age and sex. Overall, the model explained 13.0% of the variance in executive functioning ($R^2 = 0.130$; adjusted $R^2 = 0.102$). This magnitude is consistent with effect sizes typically observed in individual differences research, where associations between cognitive and personality variables tend to be modest yet theoretically and practically meaningful. In fact, an explained variance of approximately 10–15% falls within the range of effects considered relevant for complex psychological phenomena and exceeds the threshold for a medium effect according to classical benchmarks (Cohen, 1988; Gignac & Szodorai, 2016).

Table 3. HC3 regression model predicting global executive functioning.

Predictor	<i>b</i>	<i>SE HC3</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	β	sr^2	R^2	<i>adj. R</i> ²
Intercept	19.60	3.30	5.95	< .001	—	—	0.130	0.102
Impulsivity	-0.594	0.231	-2.57	0.012	-0.283	0.065	0.130	0.102
Age	0.172	0.143	1.20	0.232	0.117	0.015	0.130	0.102
Sex (Male)	-0.911	0.730	-1.25	0.215	-0.124	0.016	0.130	0.102

Note. *b* = unstandardized regression coefficient; *SE HC3* = heteroscedasticity-consistent robust standard error (HC3); β = standardized regression coefficient; sr^2 = semi-partial R^2 (unique variance explained by each predictor). Sex was coded as 0 = female and 1 = male. R^2 and adjusted R^2 reflect overall model fit.

Phase 2A: Executive Domain Analysis

In the second phase, specific executive domains underlying the association between impulsivity and global executive functioning were explored. At the correlational level, impulsivity showed significant negative associations with both the Working Memory Index (WMI; $Rho = -0.287$, $p = 0.0038$) and the Inhibitory Control Index (ICI; $Rho = -0.222$, $p = 0.0265$), suggesting that higher impulsivity was related to poorer performance in both executive domains.

Subsequently, a multiple regression model with HC3 robust standard errors was estimated, simultaneously including WMI and ICI as predictors, along with age and sex. In this model, none of the predictors reached conventional levels of statistical significance ($p < 0.05$), although marginal trends were observed for working memory ($b = -0.191$, $p = 0.085$) and male sex ($b = 0.685$, $p = 0.057$). The overall model explained 11.3% of the variance in impulsivity (adjusted $R^2 = 0.075$).

Table 4. Regression model predicting impulsivity from executive domains adjusted for age and sex.

	b	SE HC3	t	p	r ²	adjr ²
(Intercept)	4.07	2.34	1.74	0.085	0.113	0.075
ICI	-0.0810	0.09	-0.87	0.386	0.113	0.075
WMI	-0.191	0.11	-1.74	0.085	0.113	0.075
age	-0.002	0.09	-0.02	0.979	0.113	0.075
Sex (Male)	0.685	0.35	1.93	0.057	0.113	0.075

Note. b = unstandardized regression coefficient; SE = robust standard error (HC3). ICI = Inhibitory Control Index; WMI = Working Memory Index. The model was estimated using HC3 robust errors to reduce the impact of potential heteroscedasticity.

Phase 2B: Executive Functioning Subcomponent Analysis

At a more fine-grained level, associations between impulsivity and each IFS subtest were examined using Spearman correlations. After applying FDR correction within this set of comparisons, significant negative associations were observed with Backward Digit Span, the Corsi Block-Tapping Test, the Go/No-Go task, and the Proverbs subtest. These results indicate that impulsivity was particularly related to poorer performance in tasks tapping working memory, inhibitory control, and abstract reasoning.

No significant associations were observed for the Luria Motor Series, Conflicting Instructions, Hayling Test, or Months Backward after correction.

Table 5. Spearman correlations between impulsivity and IFS subtests.

Subtest	Rho	p	pFDR
Go/No-Go	-0.258	0.009	0.019
Digit Span (Backward)	-0.291	0.003	0.019
Corsi Test	-0.278	0.005	0.019
Proverbs	-0.267	0.007	0.019
Conflicting Instructions	-0.151	0.134	0.215
Luria Motor Series	-0.123	0.222	0.295
Hayling Test	-0.083	0.414	0.473
Months Backward	0.036	0.726	0.726

Note. pFDR = p value adjusted using the Benjamini–Hochberg procedure

Complementary Analysis: Elastic Net and LASSO

As a complementary and confirmatory approach, penalized regression models using Elastic Net ($\alpha = 0.5$) and LASSO ($\alpha = 1$) with 10-fold cross-validation were estimated, using IFS subtests and sex as predictors of impulsivity. Both models converged on the same subset of predictors, showing highly consistent coefficient patterns across methods.

Male sex and poorer performance on the Proverbs subtest emerged as the strongest predictors of impulsivity, followed by performance on the Corsi Block-Tapping Test, Backward Digit Span, and Go/No-Go task. These findings replicate and reinforce the pattern identified in the correlational and classical regression analyses, supporting the robustness of the observed executive profile associated with impulsivity.

Table 6. Predictors of impulsivity selected by Elastic Net and LASSO.

Predictor	Elastic Net ($\alpha = 0.5$)	LASSO ($\alpha = 1$)
Demographic variable		
Sex (Male)	0.275	0.271
IFS subtests		
Proverbs	-0.248	-0.251
Corsi Test	-0.132	-0.130
Digit span (backward)	-0.126	-0.126
Go/No-Go	-0.122	-0.117
Conflicting instructions	-0.063	-0.045

Note. Only predictors with non-zero coefficients at the optimal value of the regularization parameter $\lambda_{\min}$ are presented. The sign of the coefficient indicates the direction of the association with the impulsive trait.

Discussion

The present study examined the relationship between executive functioning and dysfunctional personality traits in non-clinical young adults from a dimensional perspective. The findings provide theoretically meaningful support for the proposed hypothesis, indicating that subclinical variations in executive functioning are selectively associated with impulsivity. Although the observed association was small to moderate, effect sizes of this magnitude are typical and substantively meaningful in individual differences research involving complex psychological constructs such as executive functioning and personality (Gignac & Szodorai, 2016). Overall, the results suggest that impulsivity constitutes the dysfunctional personality trait most closely linked to executive self-regulatory capacity in non-clinical young adults.

Global Executive Functioning and Impulsivity

Consistent with this interpretation, impulsivity emerged as the only personality trait robustly associated with global executive functioning. Poorer performance on the Ineco Frontal Screening was associated with higher impulsivity scores even after correction for multiple comparisons and adjustment for age and sex. These findings reinforce the notion that impulsivity reflects, at least in part, reduced efficiency in cognitive mechanisms supporting behavioral regulation rather than a broad vulnerability shared across dysfunctional personality traits.

From a theoretical perspective, the findings are consistent with models conceptualizing executive functions as a supervisory control system responsible for inhibiting automatic responses, regulating behavior, and maintaining goal-directed activity (Barkley, 2012; Diamond, 2013). Within this framework, impulsive behavior may represent the behavioral expression of less efficient executive control, particularly when prepotent responses must be inhibited or behavior must be flexibly adjusted to situational demands. Converging neurobiological evidence further supports this interpretation by implicating prefrontal-striatal circuits as key substrates underlying both executive control and impulsive behavior (Friedman & Robbins, 2022).

Importantly, no other dysfunctional personality trait demonstrated a robust association with executive functioning after controlling for multiple comparisons. Although the histrionic trait showed a nominal association, this effect did not remain statistically significant following FDR correction, emphasizing the importance of distinguishing exploratory findings from robust and reproducible associations. Collectively, these results suggest that executive functioning is not uniformly related to dysfunctional personality dimensions in non-clinical populations but instead shows a functionally selective relationship with impulsivity.

Executive Domains and Functional Integration

The domain-level analyses further refined this relationship. At the bivariate level, impulsivity was negatively associated with inhibitory control and working memory, two core executive domains within the unity–diversity framework of executive functioning (Miyake & Friedman, 2012). These findings are consistent with previous research linking impulsivity to difficulties suppressing inappropriate responses while maintaining and manipulating goal-relevant information (Sharma et al., 2014; Steward et al., 2022). However, when both domains were entered simultaneously into the regression model, neither remained independently significant. Rather than indicating the absence of meaningful associations, this attenuation likely reflects the substantial overlap among executive processes. Contemporary hierarchical models propose that executive domains share a common executive factor that supports coordinated cognitive control across tasks (Miyake & Friedman, 2012). From this perspective, impulsivity may be more closely associated with the overall efficiency of the executive control system than with isolated executive domains, explaining why individual components lose predictive strength once their shared variance is considered.

Executive Function Subcomponents

The subcomponent-level analyses provided a more detailed characterization of the executive profile associated with impulsivity. Significant associations were observed with tasks assessing behavioral inhibition (Go/No-Go), verbal and visuospatial working memory (Backward Digit Span and Corsi Block-Tapping Test), and verbal abstraction (Proverbs). Together, these findings indicate that impulsive tendencies in non-clinical young adults are primarily linked to executive processes responsible for suppressing automatic responses, actively manipulating information, and integrating abstract conceptual representations.

These findings may also be understood in light of contemporary conceptualizations of impulsivity as a multidimensional construct. Rather than representing a unitary personality characteristic, impulsivity encompasses partially independent facets involving deficits in inhibitory control, heightened reward sensitivity, sensation seeking, and emotionally driven impulsive actions (Whiteside & Lynam, 2001; Cyders & Smith, 2008; Sharma et al., 2014). Although the Salamanca Screening Test assesses impulsivity as a global personality trait, the present pattern of associations appears to correspond more closely to those facets reflecting deficient cognitive control than to motivational or affective dimensions. In particular, the consistent relationships with inhibitory control and working memory support theoretical models proposing that executive dysfunction primarily contributes to failures in behavioral regulation, whereas other expressions of impulsivity may depend more strongly on emotional reactivity, reward processing, or motivational influences that were not directly assessed in the present study.

The association with verbal abstraction also deserves consideration. Successful performance on proverb interpretation requires suppressing literal interpretations, integrating contextual information, and selecting higher-order semantic representations, processes that depend on coordinated executive regulation. Consequently, reduced abstraction performance may reflect broader limitations in cognitive flexibility and controlled information integration that accompany impulsive behavioral tendencies.

By contrast, no significant associations were observed for tasks involving relatively basic motor sequencing or verbal fluency, including the Luria Motor Series, the Hayling Test, and Months Backward. This selective pattern reinforces the view that executive functioning is not a unitary construct and suggests that only specific executive processes contribute meaningfully to individual differences in impulsivity. Accordingly, examining executive subcomponents provides a more informative characterization of personality-related self-regulatory processes than relying exclusively on global executive scores.

Robustness of Findings: Penalized Regression Analyses

The complementary penalized regression analyses provided converging support for the stability of the identified executive profile. The convergence between Elastic Net and LASSO indicates that the observed associations are unlikely to reflect sample-specific statistical fluctuations or model overfitting. Instead, both approaches consistently highlighted executive processes involving working memory, inhibitory control, and verbal abstraction, together with male sex, as the variables most strongly related to impulsivity. From a methodological perspective, these findings illustrate the value of combining regularization techniques with conventional inferential analyses when examining multiple correlated neuropsychological predictors.

Implications for Psychological and Neuropsychological Intervention

The present findings have several practical implications for psychological and neuropsychological intervention in non-clinical young adults. The selective association between impulsivity and executive functioning suggests that impulsive traits may be understood, at least partially, as behavioral expressions of less efficient executive self-regulation, even in the absence of clinically significant psychopathology.

From a psychological perspective, these findings support the incorporation of interventions aimed at strengthening cognitive and behavioral self-regulation within university support programs. Approaches targeting inhibitory control, planning, behavioral monitoring, and emotion regulation may contribute to reducing impulsive tendencies while promoting more adaptive academic, interpersonal, and everyday functioning.

From a neuropsychological perspective, the identification of specific executive processes associated with impulsivity offers a more precise basis for intervention planning. Programs incorporating progressive verbal and visuospatial working memory training, together with exercises designed to strengthen inhibitory control, have demonstrated beneficial effects on behavioral regulation and decision-making in non-clinical populations (Diamond & Ling, 2016). More recent evidence likewise supports the potential of targeted executive function interventions to reduce impulsive behaviors in young adults (Sánchez-Kuhn et al., 2023). Taken together, the present findings contribute to refining the theoretical understanding of impulsivity while providing empirically grounded guidance for designing interventions that target the executive mechanisms most closely related to individual differences in self-regulatory capacity.

Limitations and Future Directions

Although the findings demonstrated a high degree of internal consistency, several limitations should be acknowledged. First, the cross-sectional design precludes causal inferences regarding the directionality of the relationship between executive functioning and impulsivity. Longitudinal studies are therefore needed to determine whether reduced executive efficiency precedes impulsive tendencies or whether impulsive behavior contributes to subsequent changes in executive functioning.

Second, the relatively modest sample size and the use of a non-probabilistic university sample limit the generalizability of the findings. Although the observed effect sizes are consistent with those typically reported in individual differences research, replication in larger, more diverse, and culturally heterogeneous samples is needed to strengthen external validity.

Third, the reliance on screening instruments limits the clinical specificity of the conclusions. Nevertheless, this approach is appropriate for examining subclinical variability in community samples and is consistent with the dimensional framework adopted in the present study. Future research could extend these findings by incorporating ecological assessments of impulsive behavior, executive tasks with greater ecological

validity, and multimethod approaches integrating behavioral, self-report, and neuropsychological measures. Given the multidimensional nature of impulsivity, future studies should also examine whether specific impulsivity facets—including deficits in inhibitory control, emotion-driven impulsive actions, or reward sensitivity—show distinct patterns of association with executive processes. Such work would help clarify the mechanisms underlying the selective relationships observed in the present study and further refine dimensional models linking personality and executive functioning.

Finally, longitudinal and intervention-based designs would be particularly valuable for determining whether improvements in executive functioning lead to sustained reductions in impulsive tendencies, thereby clarifying the functional and potentially causal role of executive processes in self-regulation. Despite these limitations, the convergence of findings across correlational analyses, robust regression models, and penalized regression techniques supports the internal validity of the observed pattern and increases confidence in the stability of the identified associations.

Conclusion

The present study provides empirical evidence that, in non-clinical young adults, variability in executive functioning is selectively associated with impulsivity, even within the subclinical range. Lower overall executive performance was consistently related to higher levels of impulsivity, whereas no robust associations were observed for the remaining dysfunctional personality traits after correction for multiple comparisons.

Analyses conducted at the domain and subcomponent levels identified a distinctive executive profile characterized by reduced inhibitory control, working memory, and verbal abstraction. These findings support the view that impulsivity reflects individual differences in executive self-regulation rather than a diffuse or nonspecific personality vulnerability.

The convergence of results across correlational analyses, HC3-robust regression models, and penalized regression techniques further strengthens confidence in the robustness and stability of this executive profile. Collectively, these findings support a dimensional account of the relationship between executive functioning and dysfunctional personality traits, highlighting impulsivity as the trait most closely linked to executive control mechanisms in young adulthood.

From an applied perspective, the findings identify executive functioning as a theoretically grounded and clinically relevant target for preventive strategies and psychological and neuropsychological interventions designed to strengthen self-regulation and promote adaptive functioning during the transition to adulthood.

References

- Allen, T. A., & DeYoung, C. G. (2023). Personality neuroscience: A developmental perspective. *Personality Neuroscience*, 6, e2. <https://doi.org/10.1017/pen.2023.1>
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley deficits in executive functioning scale (BDEFS)*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*,

- 57(1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Blair, R. J. R. (2007). The amygdala and ventromedial prefrontal cortex in morality and psychopathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(9), 387–392. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.07.003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.
- DeYoung, C. G. (2010). Personality neuroscience and the biology of traits. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(12), 1165–1180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00327.x>
- DeYoung, C. G., Hirsh, J. B., Shane, M. S., Papademetris, X., Rajeevan, N., & Gray, J. R. (2010). Testing predictions from personality neuroscience: Brain structure and the Big Five. *Psychological Science*, 21(6), 820–828. <https://doi.org/10.1177/0956797610370159>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2020). Executive functions. In S. T. Fiske (Ed.), *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 173, pp. 225–240). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Fineberg, N. A., Chamberlain, S. R., Goudriaan, A. E., Stein, D. J., Vanderschuren, L. J., Gillan, C. M., ... & Potenza, M. N. (2014). New developments in human neurocognition: Clinical, genetic, and brain imaging correlates of impulsivity and compulsivity. *CNS Spectrums*, 19(1), 69–89. <https://doi.org/10.1017/S1092852913000801>
- Friedman, N. P., & Robbins, T. W. (2022). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 72–89. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0>
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156–168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Hastie, T., Tibshirani, R., & Friedman, J. (2009). *The elements of statistical learning: Data mining, inference, and prediction* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-84858-7>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Long, J. S., & Ervin, L. H. (2000). Using heteroscedasticity consistent standard errors in the linear regression model. *The American Statistician*, 54(3), 217–224. <https://doi.org/10.1080/00031305.2000.10474549>
- Luna, B., Marek, S., Larsen, B., Tervo-Clemmens, B., & Chahal, R. (2015). An integrative model of the maturation of cognitive control. *Annual Review of Neuroscience*, 38, 151–170. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-071714-034054>
- Micheline, G., Barch, D. M., Tian, Y., Watson, D., Klein, D. N., & Kotov, R. (2021). Multiple pathways to impulsivity: A transdiagnostic approach to neurocognitive mechanisms. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 6(3), 286–295. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2020.09.016>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

- Pérez Urdániz, A., García Gutiérrez, A., & Alvarado Izquierdo, J. M. (2007). *Cuestionario Salamanca de Personalidad (CSP)*. Tea Ediciones.
- Phelps, E. A. (2005). The interaction of emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 51-66). Cambridge University Press.
- Roberts, B. W., Lejuez, C., Krueger, R. F., Richards, J. M., & Hill, P. L. (2014). What is conscientiousness and how can it be assessed? *Developmental Psychology*, 50(5), 1315-1330. <https://doi.org/10.1037/a0031109>
- Romer, A. L., & Pizzagalli, D. A. (2021). Is executive dysfunction a risk factor or consequence of psychopathology? A test of executive function as a prospective predictor and outcome of general psychopathology in the Adolescent Brain Cognitive Development Study®. *JAMA Psychiatry*, 78(11), 1204-1212. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2021.2421>
- Rømer, T. B., Mørup, A. H., Petersen, L. V., Pedersen, C. B., & Plessen, K. J. (2023). The dimensional structure of psychopathology and personality traits in emerging adulthood. *Journal of Psychopathology and Clinical Science*, 132(2), 171-184. <https://doi.org/10.1037/abn0000804>
- Sánchez-Kuhn, A., Pérez-Fernández, C., Medina, J. A., García-Martín, M. B., & Sánchez-Santed, F. (2023). Executive functions and personality traits in university students: A network analysis approach. *Journal of Personality Assessment*, 105(3), 345-358. <https://doi.org/10.1080/00223891.2022.2155842>
- Sharma, L., Markon, K. E., & Clark, L. A. (2014). Cognitive and personality correlates of impulsive behaviour in healthy adults. *Journal of Personality Assessment*, 96(1), 96-106. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.834440>
- Sierra Sanjurjo N, Saraniti AB, Gleichgerrcht E, Roca M, Manes F, Torralva T. The IFS (INECO Frontal Screening) and level of education: Normative data. *Appl Neuropsychol Adult*. 2019 Jul-Aug;26(4):331-339. doi: 10.1080/23279095.2018.1427096. Epub 2018 Feb 12. PMID: 29432039.
- Steward, T., Muela, A., Martínez, J., García, A., & Aguirre, N. (2022). Neurocognitive correlates of impulsive aggression in youth: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 138, 104705. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104705>
- Stuss, D. T., & Levine, B. (2002). Adult clinical neuropsychology: Lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-433. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135220>
- Torralva, T., Roca, M., Gleichgerrcht, E., López, P., & Manes, F. (2009). INECO Frontal Screening (IFS): A brief, sensitive, and specific tool to assess executive functions in dementia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(5), 777-786. <https://doi.org/10.1017/S1355617709990345>
- Verdejo-García, A., & Albein-Urios, N. (2021). Impulsivity traits and neurocognitive mechanisms conferring vulnerability to substance use disorders. *Neuropharmacology*, 183, 108402. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2020.108402>
- Widiger, T. A., & Smith, G. T. (2008). Personality and psychopathology. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 743-769). Guilford Press.
- Wright, A. G. C., Gates, K. M., Arizmendi, C., Lane, S. T., Woods, W. C., & Edershile, E. A. (2021). The hierarchical structure of human personality: A meta-analysis of the predictive validity of the Five-Factor Model. *Psychological Bulletin*, 147(5), 477-503. <https://doi.org/10.1037/bul0000324>
- Zou, H., & Hastie, T. (2005). Regularization and variable selection via the elastic net. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Statistical Methodology)*, 67(2), 301-320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9868.2005.00503.x>

Acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Estudio comparado en España y Colombia¹



Cómo citar este artículo:

González, A. (2026) Acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior. Estudio comparado en España y Colombia. Revista Encuentros, Vol. 24 (01), 50-64. DOI: 10.15665/7wf2sp81

Alexander González García
Universidad Libre de Colombia
alexander.gonzalezg@unilibre.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4895-3065>

Recibido: octubre 21, 2024 / Aceptado: julio 23, 2026

Resumen

La acreditación es fundamental para garantizar la calidad educativa y fomentar la mejora continua. El presente artículo busca comparar los estándares y procesos de acreditación en la Educación Superior de España y Colombia, resaltando similitudes, diferencias y áreas de mejora. Bajo un enfoque hermenéutico-interpretativo y una metodología cualitativa, se realiza un análisis exhaustivo de legislación, regulaciones y documentos oficiales; con el fin de aprender recíprocamente de los avances que cada sistema ofrece. Los hallazgos revelan que España sigue un sistema descentralizado alineado al EEES y que Colombia emplea un enfoque centralizado. Ambos países enfrentan desafíos comunes como la burocratización. Sin embargo, se destaca que la colaboración podría fortalecer sus sistemas de calidad y facilitar la movilidad académica y profesional.

Palabras clave: Acreditación, calidad educativa, Educación Superior, ANECA, Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Accreditation and quality assurance in higher education. A comparative study between Spain and Colombia

Abstract

Accreditation is essential for ensuring educational quality and fostering continuous improvement. The present article seeks to compare the standards and accreditation processes in Higher Education in Spain and Colombia, highlighting similarities, differences, and areas for improvement. Under a hermeneutic-interpretative approach and a qualitative methodology, an exhaustive analysis of legislation, regulations, and official documents is conducted, with the aim of fostering reciprocal learning from the advances each system offers. Findings indicate that Spain follows a decentralized system aligned with the European Higher Education Area (EHEA), while Colombia adopts a centralized approach. Both countries share common challenges, such as bureaucratization. Nonetheless, it is noted that mutual collaboration could strengthen their quality assurance systems and enhance academic and professional mobility.

¹ Este artículo es fruto de un estudio postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona dirigido por el Dr. Joan Lluís Pérez Francesch y el Dr. Alfredo Ramírez Nardiz.

Keywords: Accreditation; Educational quality; Higher education; ANECA; Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Acreditação e garantia de qualidade no ensino superior. Um estudo comparativo entre Espanha e Colômbia

Resumo

A acreditação é essencial para garantir a qualidade educacional e promover a melhoria contínua. O presente artigo busca comparar os padrões e processos de acreditação no Ensino Superior na Espanha e na Colômbia, destacando semelhanças, diferenças e áreas a serem aprimoradas. Sob uma abordagem hermenêutica-interpretativa e uma metodologia qualitativa, é realizada uma análise exaustiva da legislação, regulamentos e documentos oficiais, com o objetivo de fomentar o aprendizado recíproco a partir dos avanços que cada sistema oferece. Os resultados indicam que a Espanha segue um sistema descentralizado alinhado ao Espaço Europeu de Ensino Superior (EIES), enquanto a Colômbia adota uma abordagem centralizada. Ambos os países compartilham desafios comuns, como a burocratização. No entanto, observa-se que a colaboração mútua pode fortalecer seus sistemas de garantia de qualidade e aumentar a mobilidade acadêmica e profissional.

Palavras-chave: Acreditação; Qualidade educacional; Ensino superior; ANECA; Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Introducción

En el contexto actual, la calidad en la Educación Superior se erige como un componente estratégico fundamental para afrontar los desafíos que imponen la globalización, la innovación y la creciente movilidad académica. En este marco, los sistemas de acreditación y aseguramiento se han consolidado como instrumentos privilegiados, no solo para garantizar el cumplimiento de estándares básicos, sino también para impulsar dinámicas de mejora continua y reforzar la legitimidad social de las instituciones universitarias.

El debate en torno a la calidad en la Educación Superior ha sido objeto de un vasto tratamiento en la literatura especializada. Harvey y Green (1993) sostienen que este no constituye un concepto unívoco, sino una construcción social susceptible de interpretarse en distintas dimensiones: excepcionalidad, perfección, adecuación al propósito, valor por dinero o transformación, categorías que Harvey L. (2024) ha revisitado y actualizado para los contextos contemporáneos. En la misma línea, Barnett (1992) advierte que los sistemas de aseguramiento de la calidad generan una tensión constante entre la autonomía universitaria y los dispositivos externos de control. Silas-Casillas (2015) precisa que dicha tensión se articula entre la práctica y el discurso político, mientras que Suárez-Landazábal (2023) subraya cómo las políticas públicas y el control estatal inciden directamente en la noción de calidad. Esta discusión también resuena en la pedagogía jesuita, donde se enfatiza que «un développement intellectuel n'assure pas l'humanisation des élèves, ni de la société ; mais une formation humaine et intégrale comme celle de l'éducation jésuite» (González García, 2022, p. 45). Estas perspectivas permiten comprender el análisis de la acreditación en España y Colombia como parte de un debate de alcance global, donde la calidad trasciende los límites normativos para articularse con dimensiones educativas, culturales y políticas.

A pesar de que España y Colombia comparten afinidades culturales e históricas, han desarrollado modelos de acreditación diferentes que responden a realidades normativas y socioeconómicas propias. Mientras España se ha alineado con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante un esquema descen-

tralizado, Colombia ha consolidado un modelo centralizado en torno al Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Esta divergencia plantea interrogantes sobre los alcances, limitaciones y aprendizajes que pueden derivarse de la comparación. De ahí que la pregunta de esta investigación es: ¿De qué manera los modelos de acreditación en España y Colombia, con sus diferencias estructurales y metodológicas, permiten garantizar la calidad de la Educación Superior y cuáles son las lecciones que pueden extraerse de su contraste?

En coherencia con este planteamiento del problema, esta investigación tiene como objetivo principal comparar los estándares y procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en España y Colombia. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el marco legal que regula el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en España y Colombia.
2. Identificar y describir las instituciones responsables del aseguramiento de la calidad en España y Colombia.
3. Comparar los procedimientos y metodologías de evaluación y acreditación en España y Colombia
4. Evaluar el impacto de la acreditación en la calidad de la Educación Superior en España y Colombia.

Los propósitos de esta investigación se abordan desde un enfoque hermenéutico–interpretativo, sustentado en una metodología cualitativa y en la aplicación del análisis documental. Para ello, se lleva a cabo una revisión detallada de la normativa, regulaciones y textos oficiales vinculados con el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior tanto en España como en Colombia. Asimismo, se incorporan al estudio informes técnicos y estudios de caso elaborados por agencias de acreditación y entidades especializadas. El empleo de una perspectiva comparativa busca poner en evidencia convergencias y divergencias entre los modelos y prácticas de ambos contextos, con el fin de ofrecer un fundamento sólido para la presentación de los hallazgos, la discusión crítica y las conclusiones del trabajo.

Marco jurídico en España y Colombia

Esta sección presenta el análisis del marco normativo y de las instituciones responsables del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en España y Colombia.

Marco Legal en España

El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en España se basa en un marco legal y normativo que ha evolucionado para responder a las necesidades del sistema educativo y los estándares internacionales contemporáneos. A continuación, se estudia este marco legal que está principalmente constituido por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Además, se analizan ciertas disposiciones adicionales y reales decretos que complementan y detallan las funciones y procedimientos relacionados con el aseguramiento de la calidad.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)

La norma principal que regula el sistema universitario en España es la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades, conocida como LOU. Esta ley aparte de establecer los principios generales de la organización y funcionamiento de las universidades presenta también las competencias y responsabilidades de las diferentes entidades involucradas en el aseguramiento de la calidad (LOU, 2001).

La calidad es un objetivo prioritario del sistema universitario español como lo señala el artículo 31 de la LOU: “las universidades deberán garantizar la calidad de sus enseñanzas, sus actividades de investigación

y la gestión de sus recursos”. Para ello, se establece la necesidad de procedimientos de certificación, evaluación y acreditación de la calidad.

La LOU establece la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con el objetivo de velar por la calidad en el sistema universitario español; en consecuencia, le asigna competencias para realizar evaluaciones, certificaciones y acreditaciones de programas y títulos universitarios, así como de la actividad docente y de investigación de las universidades (LOU, 2001).

Además de ANECA, la LOU permite la creación de agencias de calidad autonómicas que en coordinación con ANECA tienen competencias similares a nivel de sus respectivas comunidades locales. En este sentido “la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y los órganos de evaluación creados por ley de las Comunidades Autónomas, de acuerdo con estándares internacionales de calidad, establecerán mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo” (LOU, 2001). Entre estas agencias se encuentran la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL), la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU Catalunya), y la Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC), entre otras.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades

Con el fin de actualizar y adaptar el sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el marco del Proceso de Bolonia (1999) se expide la Ley Orgánica 4/2007 que introduce modificaciones significativas a la LOU conocida como LOMLOU. Este cambio implicó una serie de transformaciones estructurales y procedimentales en la organización y aseguramiento de la calidad de las universidades españolas.

Los criterios y estándares de la EEES junto con la LOMLOU promueven un sistema educativo basado en ciclos (grado, máster y doctorado), un enfoque centrado en el estudiante y la promoción de la movilidad académica y profesional. Además, estos cambios se manifiestan en los procedimientos de evaluación y acreditación de ahí que:

El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad (LOMLOU, 2007).

La LOMLOU refuerza el papel de ANECA y las agencias autonómicas en el aseguramiento de la calidad.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía-rendición de cuentas. Para reforzar su papel dentro del sistema universitario, se autoriza su creación como agencia de acuerdo con la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Con ello, se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación (LOMLOU, 2007).

Además, el artículo 31 bis introduce la figura de la acreditación institucional, que permite a las universidades que demuestren un alto nivel de calidad en sus procesos obtener una acreditación global que facilita la acreditación de sus programas individuales (LOMLOU, 2007).

Reales decretos y normativas complementarias

Además de las leyes orgánicas, existen diversos reales decretos y normativas que detallan y complementan el marco legal del aseguramiento de la calidad en España. Aunque algunos de ellos han sido ya derogados han sido base para la visión actual de la Educación Superior en España.

Real decreto 1393/2007 (Derogada)

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este decreto, aparte de regular la estructura de los títulos de grado, máster y doctorado en España, busca establecer los procedimientos para su verificación, seguimiento y acreditación. Los artículos 24.3 y 25 se establecen que:

En este real decreto, la autonomía en el diseño del título se combina con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permitirá supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas. La concreción del sistema de verificación y acreditación permitirá el equilibrio entre una mayor capacidad de las universidades para diseñar los títulos y la rendición de cuentas orientada a garantizar la calidad y mejorar la información a la sociedad sobre las características de la oferta universitaria (Real Decreto 1393/2007, 2007).

A estos efectos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o los órganos de evaluación que la ley de las comunidades autónomas determinen y que estén inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (European Quality Assurance Register, EQAR) tras haber superado con éxito una evaluación externa de acuerdo con los Criterios y Directrices de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (European Standards and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education), establecerán conjuntamente los protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación de acuerdo con los mencionados criterios y directrices y conforme a lo dispuesto en este real decreto. (Real Decreto 1393/2007, Art 24,3, 2007).

La evaluación del plan de estudios se realizará por una Comisión formada por expertos del ámbito académico y profesional. Dichos expertos serán evaluadores independientes y de reconocido prestigio designados en cada caso por la ANECA o por los respectivos órganos de evaluación (Real Decreto 1393/2007, Art 25, 2007).

Real Decreto 1312/2007 (Derogada)

El Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, especifica los criterios y procedimientos que deben seguir las universidades españolas para obtener la verificación inicial de sus programas y la acreditación posterior. En los artículos 3 y 15.4 consagra consideraciones sobre la acreditación:

La finalidad del procedimiento es la obtención del correspondiente certificado de acreditación que constituye el requisito imprescindible para concurrir a los concursos de acceso a los cuerpos de profesorado funcionario docente a que se refiere el artículo 57.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de acuerdo con los estándares internacionales evaluadores de la calidad docente e investigadora, llevando a cabo la valoración de los méritos y competencias de los aspirantes, para garantizar una posterior selección del profesorado funcionario eficaz, eficiente, transparente y objetiva. . (Real Decreto 1312/2007,2007)

La acreditación surtirá efectos en todo el territorio nacional para concurrir al cuerpo al que se refiera, en la rama o ramas de conocimiento en la que el acreditado haya sido evaluado de forma positiva: Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura. (Real Decreto 1312/2007, Art 3, 2007)

Las comisiones de acreditación evaluarán las solicitudes de acuerdo con lo establecido en el presente real decreto y en sus anexos. Cada solicitud será informada por, al menos, dos miembros de la Comisión, que actuarán como ponentes. La Comisión adoptará la decisión colegiadamente, a la vista de la documentación presentada y de los informes de los ponentes (Real Decreto 1312/2007, Art.15.4, 2007)

Real Decreto 861/2010

El Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, modifica el Real Decreto 1393/2007 con el fin de actualizar a los

estándares del EEES los procedimientos de evaluación y acreditación de la Educación Superior española. Este decreto introduce mejoras en los procesos de seguimiento y renovación de la acreditación, así como en la transparencia y rendición de cuentas de las instituciones. En este sentido consagra que:

De este modo, la presente norma viene a introducir los ajustes necesarios a fin de garantizar una mayor fluidez y eficacia en los criterios y procedimientos establecidos por el anteriormente citado real decreto que ahora se modifica. Así, [...] se extiende la habilitación para emitir el preceptivo informe de evaluación en el procedimiento de verificación, además de a la ANECA a otros órganos de evaluación de las comunidades autónomas y, finalmente, se revisan los procedimientos de verificación, modificación, seguimiento y renovación de la acreditación con el fin de dotar a los mismos de una mejor definición. (Real Decreto 861/2010, 2010).

Papel de ANECA y las Agencias Autonómicas

ANECA, creada por el artículo 32 de la LOU, tiene como misión “contribuir a la mejora de la calidad del sistema de Educación Superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado y centros” (ANECA, 2021). Además de ANECA, las agencias autonómicas también juegan un papel fundamental en el aseguramiento de la calidad educativa en España, ya que realizan funciones similares dentro de sus respectivas comunidades, garantizando una adaptación más específica a las particularidades regionales.

Procedimientos de Evaluación y Acreditación

En el caso de España, los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior se estructuran en fases claramente delimitadas. La primera corresponde a la autoevaluación interna, en la cual las propias instituciones analizan sus programas y titulaciones de acuerdo con los lineamientos y criterios fijados por ANECA y las agencias autonómicas. A esta etapa le sigue la evaluación externa, llevada a cabo por un comité de especialistas designados por ANECA o por la autoridad autonómica competente. Luego, con los hallazgos obtenidos, se realiza un informe de evaluación por parte del comité de pares expertos que es enviado a la institución para que realice los ajustes y mejoras necesarias. Finalmente, con base en este proceso ANECA o la agencia autonómica, dependiendo de los hallazgos encontrados, expide una resolución sobre la acreditación del programa o título evaluado, que puede ser favorable, desfavorable o condicional (ANECA, 2021).

Impacto y Relevancia del Marco Legal

La normatividad que rige el aseguramiento de la calidad en España ha sido clave para la consolidación y desarrollo de la Educación Superior en ese país. Esto conlleva a estar en sintonía con las exigencias de la Unión Europea y a mejorar la calidad educativa y la movilidad académica de estudiantes y docentes. La acreditación de los programas no sólo garantiza la calidad de las instituciones sino también genera mayor transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, generando así confianza en el sistema educativo.

A pesar de que los instrumentos legales establecidos (LOU, LOMLOU y decretos reales) junto con los procedimientos y operatividad de las agencias responsables (ANECA y agencias autonómicas) han sido esenciales para la adaptación del sistema universitario español a los estándares europeos y la mejora continua de la calidad educativa; es necesario continuar adaptando y actualizando estos marcos y agencias para responder a los nuevos desafíos y demandas del entorno local, regional y global. En este sentido es útil y necesario analizarlos desde una óptica más amplia como se plantea en esta investigación.

Por su parte, diversos estudios han señalado que la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior no ha estado exenta de tensiones. Brennan y Shah (2000) destacan que la proliferación de mecanismos de evaluación ha fortalecido la rendición de cuentas, pero también ha incrementado la burocratización y la presión administrativa sobre las universidades. Dill y Beerkens (2010) subrayan que el EEES ha favorecido la estandarización de criterios de calidad, aunque al precio de limitar en ocasiones la autonomía académica. Estas perspectivas permiten comprender que el sistema español, aunque sólido, enfrenta el desafío de perder sus particularidades culturales y educativas frente a la homogeneización europea.

Marco Legal en Colombia

Por su parte, en Colombia el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior se basa en un conjunto de leyes, decretos y normativas que estructuran un sistema jurídico amplio y robusto para la evaluación y acreditación de programas e instituciones. De manera similar como el marco jurídico español lo ha hecho, la visión normativa ha evolucionado para responder a las necesidades del sistema educativo colombiano y para alinearse con estándares internacionales de calidad.

Ley 30 de 1992

La base jurídica fundamental del sistema actual de Educación Superior en Colombia sigue siendo la Ley 30 de 1992, a pesar de los intentos recientes de transformación. Esta ley busca establecer y orientar los principios generales para la organización y el funcionamiento de las instituciones de Educación Superior, y define las responsabilidades del Estado y de las instituciones en cuanto a la calidad de la educación (Congreso de Colombia, 1992).

El artículo 2 de la Ley 30 de 1992 establece que la Educación Superior es un servicio público que cumple una función social, y señala que las instituciones de Educación Superior deben garantizar la calidad de sus programas académicos y servicios educativos (Congreso de Colombia, 1992). En este sentido, esta ley orienta la estructura del sistema de aseguramiento de la calidad, que incluye la creación de organismos responsables de la evaluación y acreditación.

La Ley 30 de 1992 crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, con el fin de coordinar el Sistema Nacional de Acreditación y de llevar a cabo la evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones y programas académicos en Colombia (Congreso de Colombia, 1992). En este sentido el artículo 5 consagra el objetivo fundamental del CNA: “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Ley 30 de 1992).

Además, en el artículo 6 se establece que: “El Sistema previsto en el artículo anterior contará con un Consejo Nacional de Acreditación integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual definirá su reglamento, funciones e integración” (Ley 30 de 1992, Art 6.).

Ley 1188 de 2008

La Ley 1188 de 2008 regula específicamente el registro calificado de programas académicos en las instituciones de Educación Superior. “compete al Ministerio de Educación Nacional otorgar el registro calificado mediante acto administrativo debidamente motivado en el que se ordenará la respectiva incorporación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y la asignación del código co-

respondiente” (Congreso de Colombia, 2008). Esta ley establece los requisitos y procedimientos para la creación de nuevos programas académicos y su registro ante el Ministerio de Educación Nacional, como un paso previo a la acreditación de alta calidad

El artículo 1 de la Ley 1188 de 2008 define el registro calificado como el reconocimiento de que un programa académico cumple con las condiciones mínimas de calidad necesarias para ser ofrecido. Este registro es un requisito fundamental para que las instituciones puedan ofrecer programas académicos de pregrado y posgrado en Colombia: “el registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de Educación Superior” (Congreso de Colombia, 2008).

Decreto 1295 de 2010

Con el fin de desarrollar y complementar las orientaciones dadas ofrecidas en la Ley 1188 de 2008, surge el Decreto 1295 de 2010 y especifica los procedimientos para el registro calificado y la acreditación de alta calidad de los programas académicos (Presidencia de la República de Colombia, 2010).

Procedimientos de Evaluación y Acreditación

El Decreto 1295 de 2010 clarifica los procedimientos específicos para la autoevaluación, evaluación externa y la emisión de informes de evaluación, que son esenciales para el registro calificado y la acreditación de alta calidad como se explica a continuación:

1. Autoevaluación: Las instituciones deben evaluar de manera exhaustiva sus propios programas académicos, siguiendo los criterios y lineamientos establecidos por el CNA. Este proceso implica la participación activa de la comunidad académica y la elaboración de un informe de autoevaluación. Según el artículo 6: “la autoevaluación abarcará las distintas condiciones de calidad, los resultados que ha obtenido en matrícula, permanencia y grado, al igual que el efecto de las estrategias aplicadas para mejorar los resultados en los exámenes de calidad para la Educación Superior” (Presidencia de la República de Colombia, 2010).
2. Evaluación Externa: El CNA designa un comité de pares académicos para llevar a cabo una visita de evaluación externa, con el fin de verificar la información proporcionada en el informe de autoevaluación y evaluar el cumplimiento de los estándares de calidad.
3. Informe de Evaluación Externa: Los pares académicos elaboran un informe con sus conclusiones y recomendaciones, que se envía al CNA. El artículo 33 consagra que: “El par académico verificará las condiciones de calidad de la solicitud puesta a su disposición y contará con cinco (5) días hábiles posteriores a la visita para la presentación del informe” (Presidencia de la República de Colombia, 2010).
4. Decisión de Acreditación: El CNA pasa a revisar el informe de evaluación externa y luego emite una resolución sobre la acreditación del programa académico, que puede ser de alta calidad o una recomendación para mejorar antes de una nueva evaluación.

Decreto 1075 de 2015

El Decreto 1075 de 2015, conocido también como el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, compila y organiza las normas del sector educativo en Colombia, incluyendo las relacionadas con el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior

El Sistema Nacional de Acreditación permite a las instituciones educativas, a los docentes, a los educandos y en general, a toda la comunidad, acreditar la calidad de la educación y a quienes diseñan y fabrican

materiales y equipos educativos, certificar la calidad de sus servicios o bienes. (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

En este sentido el Decreto 1075 de 2015 confirma la importancia del Sistema Nacional de Acreditación y el papel del CNA, y detalla los procedimientos y criterios para la acreditación de programas e instituciones de Educación Superior. Este decreto también establece los mecanismos para la autoevaluación, evaluación externa y seguimiento continuo de los programas académicos. En los artículos 2.5.3.7.1.3. y 2.3.7.3.4 dispone:

El proceso de acreditación se inicia con la autoevaluación, continúa con la evaluación externa practicada por pares académicos, prosigue con la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Acreditación y culmina, si el resultado fuere positivo, con el acto de acreditación por parte del Estado (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

Los resultados del proceso evaluativo se utilizarán especialmente, para prestar asesoría y asistencia administrativa y pedagógica requerida por las autoridades educativas y los establecimientos o instituciones educativas, definir y revisar normas o especificaciones técnicas de tipo pedagógico y administrativo, establecer plazos y mecanismos para la superación de los problemas detectados y programar actividades para incidir sobre los mismos e identificar las conductas violatorias de las normas que regulan la prestación del servicio público educativo. (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

Consejo Nacional de Acreditación (CNA)

El CNA es el máximo organismo responsable del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Colombia, y, en consecuencia, coordina el Sistema Nacional de Acreditación y lleva a cabo la evaluación y acreditación de programas e instituciones. Su misión es garantizar que las instituciones de Educación Superior cumplan con altos estándares de calidad y fomenten una cultura de mejora continua “En este sentido el CNA aparece como respuesta a una necesidad perentoria, con el objeto de participar en procesos de autorregulación y de definición de criterios para garantizar la calidad de las instituciones universitarias y de sus programas” (CNA, 2021). Con respecto a cifras, la entidad señala que:

A lo largo de estos casi 30 años de funcionamiento el CNA ha gestionado 3464 procesos de acreditación tanto de programas como de instituciones, de los cuales 2707 corresponden a programas de pregrado que han recibido la acreditación, 86 programas de posgrado, 81 instituciones y 590 procesos que recibieron recomendaciones de mejoramiento (CNA, 2021).

Impacto y Relevancia del Marco Legal

El marco legal y normativo que orienta el aseguramiento de la calidad en Colombia ha sido un pilar fundamental para el desarrollo y consolidación del sistema de Educación Superior. Como resultado de esta implementación las instituciones colombianas han podido mejorar sus estándares de calidad, promover la movilidad académica y profesional, y adaptarse a las exigencias del entorno global.

La acreditación se inició en un momento particularmente crítico para la Educación Superior en Colombia, al tiempo que es cada vez más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país está íntimamente ligado a la consolidación y el perfeccionamiento de su sistema de Educación Superior. (CNA, 2021).

Como la ANECA en España, el CNA en Colombia no solo garantiza la calidad de la Educación Superior, sino que también proporciona una mayor transparencia y rendición de cuentas, aumentando la confianza de los estudiantes, empleadores y la sociedad en general en el sistema educativo.

Como se ha visto, el marco legal y normativo del aseguramiento de la calidad en Colombia, compuesto por la Ley 30 de 1992, la Ley 1188 de 2008, el Decreto 1295 de 2010, y el Decreto 1075 de 2015, junto con la labor del CNA, ha establecido una base para intentar garantizar la excelencia en la Educación Superior. Sin embargo, es necesario continuar adaptando y actualizando estos marcos para responder a los nuevos desafíos y demandas del entorno global, ya que como lo afirma el CNA “se trata de imperativos del mundo contemporáneo en los que Colombia debe estar inscrita. El cumplimiento de ese gran propósito es responsabilidad del Estado, de las Instituciones de Educación Superior y de los programas académicos individualmente considerados” (2021).

En el contexto latinoamericano, la literatura ha señalado que los sistemas de acreditación cumplen no solo una función de control, sino también de legitimación. Rama (2009) observa que la acreditación en América Latina ha sido clave para responder a la masificación de la Educación Superior, garantizando mínimos de calidad en medio de la expansión institucional. Bernasconi (2006) por su parte manifiesta que el exceso de centralización estatal puede afectar la autonomía universitaria, limitando la capacidad de innovación y renovación institucional. De este modo, el caso colombiano se inscribe en un debate más amplio sobre la necesidad de equilibrar la pertinencia social de la educación con la necesidad de alinearse a estándares internacionales.

Comparación de los modelos de acreditación

El análisis comparativo entre España y Colombia muestra que, aunque ambos países comparten el interés por asegurar la calidad en la Educación Superior y consolidar una cultura de mejora continua, sus sistemas responden a prioridades y tradiciones institucionales diferentes. Esta diversidad da cuenta del dilema planteado por la literatura internacional: la tensión entre la presión por homogeneizar estándares globales y la necesidad de preservar la pertinencia local de la educación (Enders & Westerheijden, 2014; Newton, 2007).

En el plano estructural, España ha optado por un modelo descentralizado en el que confluyen la ANECA y las agencias autonómicas. Esta configuración facilita una mayor capacidad de adaptación a las particularidades regionales y, al mismo tiempo, refuerza la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En contraste, Colombia ha privilegiado un enfoque centrado en la pertinencia social, entendiendo la calidad como la posibilidad de responder a los desafíos sociales, culturales y económicos del país. Este énfasis ha otorgado legitimidad a los procesos de acreditación e impulsado una revisión constante de las prácticas académicas; sin embargo, la rigidez normativa y la escasa consideración de la diversidad regional se han convertido en limitaciones que deben ser superadas. En esta línea, la acreditación debe trascender lo meramente normativo y asumirse como un compromiso ético de toda la institución, ya que “si la Universidad está comprometida verdaderamente con la formación ética de los estudiantes, significa que todo el establecimiento busca también la vivencia de los valores éticos, por lo que se hace necesario estudiar el clima institucional como fuente dinamizadora de la ética en la Universidad” (González García & Rentería Vera, 2025, p. 21). Además, el sistema colombiano enfrenta la necesidad de abrirse a estándares internacionales y fomentar la cooperación, lo que le permitiría situarse en un escenario más amplio de diálogo.

Tanto en España como en Colombia aparece un reto compartido: la burocratización de los procedimientos. Como advierten Harvey y Williams (2010), existe el peligro de que la acreditación sea vista más como una carga administrativa que como un verdadero espacio de reflexión académica. Esta tensión se percibe en la estandarización propia del modelo europeo, pero también en la rigidez que caracteriza al sistema colombiano.

De este contraste surgen aprendizajes en doble vía. Colombia podría ganar flexibilidad a través de una mayor descentralización y de la apertura internacional que promueve la movilidad y la cooperación interuniversitaria en Iberoamérica. España, por su parte, se beneficiaría de dar un mayor peso a la dimensión de pertinencia social, fortaleciendo el vínculo de la universidad con su entorno inmediato y con los desafíos de equidad contemporáneos. Tal como sostienen Barnett (1992) y Didriksson (2008), la calidad universitaria no debería reducirse a indicadores homogéneos, sino evaluarse también desde la capacidad de las instituciones para incidir en la transformación social.

En términos generales, España y Colombia han transitado caminos distintos hacia un objetivo común: garantizar la confianza pública y elevar la calidad de la Educación Superior. La descentralización española y la centralización colombiana, lejos de excluirse, pueden entenderse como respuestas situadas a realidades políticas y socioeconómicas diversas. Reconocer estas diferencias enriquece la reflexión académica y las políticas educativas, recordándonos que la calidad es, en última instancia, una construcción plural y contextual, situada en el cruce entre lo global y lo local.

Desafíos y oportunidades de mejora

Desafíos Comunes

Los retos que imponen hoy la globalización, el avance tecnológico y las transformaciones del mundo laboral ponen a prueba los sistemas de acreditación y de aseguramiento de la calidad, tanto en España y Colombia como en otros contextos internacionales. Según Salmi:

El ecosistema de la educación terciaria está evolucionando a un ritmo cada vez más rápido, influenciado por elementos de incertidumbre, complejidad y disrupción, como los cambios demográficos, la competencia global, la volatilidad política, la disminución de la financiación pública, una mayor participación privada, crecientes demandas de rendición de cuentas, modos alternativos de entrega y tecnologías revolucionarias (Salmi, 2016, p. 130).

La llegada de la inteligencia artificial y la rápida evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, como las cambiantes necesidades del mercado laboral, requieren que las instituciones de Educación Superior actualicen continua y eficazmente sus currículos y métodos pedagógicos.

En muchos casos, el éxito de las instituciones depende de su capacidad para aprovechar Internet y las nuevas tecnologías para diseñar y ofrecer nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje flexibles y menos costosos que resulten atractivos para la población estudiantil madura que suelen servir en general (Salmi, 2016, p.132).

Por otra parte, otros desafíos comunes son “los factores económicos, como las limitaciones financieras” de los estudiantes ya que “afectan la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, aumentando el riesgo de abandono universitario. La ayuda financiera, en cambio, mejora la confianza y la motivación de los estudiantes” (Smitha et al., 2023, p. 48). Tanto en España como en Colombia, las instituciones enfrentan limitaciones presupuestarias que pueden afectar la implementación efectiva de procesos de mejora continua y el mantenimiento de estándares de calidad.

Además, la burocratización y la rigidez de ciertos procesos de evaluación y acreditación pueden dificultar la agilidad y efectividad de las mejoras educativas. En algunos casos, los formatos, evidencias y requisitos de acreditación pueden desvirtuar el sentido de calidad académica. De acuerdo con Harvey & Williams:

Ha habido una clara tensión entre la garantía de calidad como una tarea burocrática y administrativa y la mejora de la calidad de los esfuerzos académicos. Es una tensión con la que los sistemas de garantía de calidad rara vez, si es que alguna vez, han lidiado. (Harvey & Williams, 2010, p.24)

En ambos países, los procedimientos de autoevaluación y evaluación externa, en el marco de la acreditación, a menudo son complejos y pueden ser percibidos como una carga administrativa que consume tiempo y recursos “La proliferación de agencias de garantía de calidad está siendo seguida por una proliferación de marcos de cualificaciones y la creciente presión por acreditar todo, aunque es un medio deficiente para asegurar la calidad y fomentar la mejora” (Harvey & Williams, 2010, p.3).

Además, lograr la participación y el compromiso de toda la comunidad académica en los procesos de aseguramiento de la calidad implica también un reto para las instituciones.

La condición es la de abordar la innovación de la organización universitaria mediante la integración de los procesos sustantivos alineados hacia la generación de conocimientos, cultura y valores, integrados en la formación profesional al servicio de los intereses fundamentales de la sociedad. Esto se alcanza mediante la participación democrática de los actores involucrados. (Barrios et al, 2019. p,5)

Sin embargo, en muchas instituciones, la participación de los interesados puede ser desigual, lo que limita la efectividad de los procesos de autoevaluación y mejora.

Oportunidades de Mejora

La integración de TIC en los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad ofrece una oportunidad significativa para mejorar la eficiencia, transparencia y participación. “Los modos de enseñanza y aprendizaje basados en la distancia y la tecnología, así como los enfoques autodidactas, se están convirtiendo en la nueva norma para la Educación Superior en todo el mundo” (Ewell, 2010, p.174). Plataformas digitales pueden facilitar la recopilación y análisis de datos, así como la comunicación y colaboración entre los evaluadores y las instituciones “Al mismo tiempo, estas tecnologías transformadoras están afectando la forma en que se llevan a cabo las revisiones, permitiendo una comunicación mucho más rápida y ‘visitas virtuales’ a instituciones y programas académicos.” (Ewell, 2010, p.174).

Además, es necesario fortalecer la capacitación y el desarrollo profesional de los pares evaluadores para mejorar la calidad de los procesos de evaluación. Programas de formación continua pueden asegurar que los evaluadores estén al día con las mejores prácticas y estándares internacionales. De ahí que profesionales evaluadores “no significa que todos están preparados, lo que implica que se deben desarrollar procesos de formación y capacitación en materia de acreditación de alta calidad y registro calificado” (García, J, 2024, p.179)

Otra posibilidad de mejora está en fomentar una cultura de calidad dentro de las instituciones de Educación Superior, donde todos los miembros de la comunidad académica estén comprometidos con la mejora continua. Esto incluye la promoción de prácticas de autoevaluación y reflexión crítica, así como el reconocimiento y recompensa de los esfuerzos por mejorar la calidad “se debe dejar de ver este proceso como una obligación y empezar a percibirlo como una oportunidad que es responsabilidad de la comunidad universitaria en general, esta es una vía para lograr el compromiso y la participación voluntaria (García, J, 2024, p.179)

En adición, se puede fortalecer la calidad educativa a través de la cooperación internacional y la movilidad académica y del intercambio de buenas prácticas y la comparación de estándares internacionales. Los programas de intercambio y colaboración entre instituciones de diferentes países pueden enriquecer las experiencias educativas y fomentar la adopción de prácticas innovadoras.

Conclusión general

El contraste entre España y Colombia muestra que, pese a haber consolidado sistemas de acreditación con bases normativas firmes y una trayectoria ya consolidada, cada país ha seguido caminos distintos en función de sus prioridades y realidades contextuales. En el caso español, la apuesta ha sido por la descentralización y la sintonía con referentes internacionales, lo que ha favorecido tanto la movilidad académica como el reconocimiento de títulos en el ámbito supranacional. Colombia, por su parte, ha construido un modelo más centralizado, que si bien asegura uniformidad en los criterios y otorga legitimidad social al proceso de acreditación, pone el acento en la pertinencia social y en la capacidad de los programas para responder a las demandas locales.

Las diferencias entre ambos sistemas abren la posibilidad de aprendizajes mutuos. Colombia tendría la oportunidad de avanzar hacia esquemas más descentralizados y abiertos al ámbito internacional, lo que favorecería la movilidad académica y la cooperación interuniversitaria. España, en cambio, podría enriquecer su modelo si otorga un lugar más central a la dimensión social de la calidad, fortaleciendo así el vínculo entre la universidad, su entorno inmediato y los retos colectivos de la sociedad contemporánea. Esta transferencia de experiencias muestra que los sistemas de aseguramiento de la calidad no deben entenderse como modelos cerrados, sino como estructuras dinámicas que pueden enriquecerse mediante el diálogo comparado.

No obstante, es necesario reconocer las limitaciones del análisis. Las diferencias contextuales —en especial las condiciones económicas, políticas y culturales de cada país— restringen la posibilidad de trasladar mecánicamente prácticas de un sistema a otro. Asimismo, la naturaleza documental del estudio no permite medir de manera directa el impacto de la acreditación en variables como la empleabilidad, la investigación o la equidad en el acceso.

ese a estas limitaciones, el aporte central de este trabajo radica en evidenciar que la calidad en la Educación Superior es una construcción situada, en permanente tensión entre la necesidad de responder a estándares internacionales y la obligación de atender las demandas locales. En este sentido, el estudio invita a fortalecer la cooperación académica iberoamericana, promover el intercambio de buenas prácticas y fomentar un diálogo más amplio que permita concebir el aseguramiento de la calidad no solo como un mecanismo de control, sino como una herramienta estratégica para el desarrollo social y educativo en la región.

En el plano académico, este estudio se inscribe en los debates sobre la globalización de la Educación Superior y la tensión entre control estatal y autonomía institucional. Altbach (2016) ha señalado que la internacionalización puede fortalecer la calidad, pero también exacerbar desigualdades entre países y universidades. Neave (1998), por su parte, advierte que los mecanismos de aseguramiento, si se orientan excesivamente al control, corren el riesgo de minar la autonomía universitaria y empobrecer la vida académica. Finalmente, Didriksson (2008) plantea que, en América Latina, la pertinencia social debe ser el criterio fundamental de la calidad, lo que subraya la importancia de la comparación con España y la necesidad de integrar una visión que combine estándares internacionales con compromiso local.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2021). ANECA. <https://www.aneca.es>
Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.

- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Open University Press.
- Barrios Fernández, N., Rodríguez Aguirre, N., & Tristán Pérez, B. (2019). Quality assurance and human factors in Latin American higher education institutions. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200007
- Bernasconi, A. (2006). Does the affiliation of universities to external organizations foster diversity in higher education? The case of Chile. *Higher Education*, 52(2), 303–342. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2741-3>
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial No. 40.700*.
- Congreso de Colombia. (2008). Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial No. 47.024*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2021). Consejo Nacional de Acreditación. <https://www.cna.gov.co>
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (Eds.). (2010). *Public policy for academic quality: Analyses of innovative policy instruments*. Springer.
- Didriksson, A. (2008). La universidad en la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 19–40.
- Enders, J., & Westerheijden, D. F. (2014). Quality assurance in the European policy arena. *Policy and Society*, 33(3), 167–176. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.004>
- Ewell, P. T. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different? *Quality in Higher Education*, 16(2), 173–175. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485730>
- García Mendoza, J. O. (2024). Reflexiones onto-epistemológicas vinculadas a la participación de los actores universitarios en la acreditación del programa académico administración de empresas de pregrado de la UFPS (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- González García, A. (2022). *Accompagnement et formation intégrale des élèves: Recherche empirique sur la pédagogie jésuite*. Ediciones Universidad Libre Seccional Barranquilla.
- González García, A., & Rentería Vera, J. A. (2025). Formación ética universitaria: Elementos para su comprensión y aplicación. En *El complejo asunto de la educación superior: Aristas, enfoques y desafíos* (Cap. 1, pp. 13–28). Universidad del Valle. <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c8>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L. (2024). What have we learned from 30 years of Quality in Higher Education: academics' views of quality assurance [Artículo]. *Quality in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2385793>
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (2001). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 49400–49425.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, 16241–16260.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265–284. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00056>
- Newton, J. (2007). What is quality? Embedding quality culture in higher education. *European Journal of Education*, 42(2), 259–277. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00299.x>

- Presidencia de la República de Colombia. (2010). Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 47.768.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 49.523.
- Rama, C. (2009). La acreditación en América Latina: avances y limitaciones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 1–18.
- Rao, Z., & Huang, Y. (2023). The impact of international exchange and cooperation on the scientific research performance of local universities. *International Journal of Education and Humanities*, 10(2), 154–161. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v10i2.11586>
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 241, 42058–42068.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, 44037–44048.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (2010). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 161, 58462–58468.
- Salmi, J. (2016). *The tertiary education imperative: Knowledge, skills and values for development*. Sense Publishers.
- Serpa, S., Caldeira, S., Serpa, M., Lalandá-Gonçalves, R., Montenegro, H., & Rego, I. (2020). Mobility in the internationalisation of higher education institutions. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 46–57. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p46>
- Smitha, D., Jaya, A., Sreethi, N., & Sania, A. (2023). Financial constraints and their impact on university students of different nationalities in the United Arab Emirates. *Journal of Social Studies Education Research*, 14(1), 47–66. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4734>
- Stensaker, B., & Harvey, L. (Eds.). (2011). *Accountability in higher education: Global perspectives on trust and power*. Routledge.
- Suárez-Landazábal, N. (2023). Cambio, isomorfismo, calidad, y políticas públicas de evaluación y acreditación en la educación superior: un caso en Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 31(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7682>

Cosmovisiones sobre humanidad, naturaleza-territorio y educación: planteamientos para pensar la formación docente



Cómo citar este artículo:

Torres, N., Sanabria, Q., Ríos, G. (2026). Cosmovisiones sobre humanidad, naturaleza-territorio y educación: planteamientos para pensar la formación docente. Revista Encuentros, Vol. 24 (01), 65-82. DOI: 10.15665/h1ezej47

Nidia Yaneth Torres Merchán
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
nidia.torres@uptc.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4813-6428>

Quira Alajandra Sanabria
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
quira.sanabria@uptc.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7005-9353>

Gabriela Ríos Peña
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
gabriela.rios@uptc.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2806-6891>

Recibido: enero 29, 2025 / Aceptado: agosto 3, 2026

Resumen

Se presentan las cosmovisiones acerca de la relación humanidad, naturaleza-territorio y educación en pueblos indígenas, con intervenciones mediante entrevista de participantes de comunidades de los pastos, U'wa y Nasa; con el propósito de establecer desde dinámicas cotidianas; la conexión fraterna entre la comunidad y la naturaleza, relación concebida de manera sagrada, como un espíritu que vive, siente y posee emociones. El territorio es uno con el ser humano un cuerpo vivo y espiritual sin el cual no es posible la vida misma. Los participantes indican la necesidad de vincular la cotidianidad con prácticas de reciprocidad en la relación con la naturaleza y se asume la educación como una práctica social que comienza en el vientre materno, donde la naturaleza es maestra de conocimiento.

Palabras clave: Cosmovisiones, territorio, naturaleza, educación intercultural.

Worldviews on humanity, nature-land and education: approaches for thinking about teacher training

Abstract

The worldviews about the relationship between humanity, nature-territory and education in indigenous peoples are presented, with interventions through interviews with participants from the Pastos, U'wa and

Nasa communities; with the purpose of establishing, from daily dynamics, the fraternal connection between the community and nature, a relationship conceived in a sacred way, as a spirit that lives, feels and has emotions. The territory is one with the human being, a living and spiritual body without which life itself is not possible. The participants indicate the need to link everyday life with practices of reciprocity in the relationship with nature and education is assumed as a social practice that begins in the mother's womb, where nature is a teacher of knowledge.

Keywords: Worldviews, territory, nature, intercultural education.

Visões de mundo sobre humanidade, natureza-terra e educação: abordagens para pensar a formação de professores

Resumo

São apresentadas as cosmovisões sobre a relação entre humanidade, natureza-território e educação nos povos indígenas, com intervenções por meio de entrevistas com participantes das comunidades Pastos, U'wa e Nasa; com o propósito de estabelecer, a partir da dinâmica cotidiana, a conexão fraterna entre a comunidade e a natureza, relação concebida de forma sagrada, como espírito que vive, sente e tem emoções. O território é um com o ser humano, um corpo vivo e espiritual sem o qual a própria vida não é possível. Os participantes indicam a necessidade de vincular o cotidiano com práticas de reciprocidade na relação com a natureza e a educação é assumida como prática social que se inicia no ventre materno, onde a natureza é mestra do conhecimento.

Palavras-chave: Cosmovisões, território, natureza, educação intercultural.

Introducción

Este escrito moviliza el interés de reflexionar sobre los modos de vida y de comprensión del mundo de las comunidades indígenas como los U'wa y los pastos; se proponen como pregunta movilizadora lo siguiente ¿Qué cosmovisiones se identifican y representan en las comunidades indígenas mencionadas con relación a humanidad, naturaleza-territorio y educación? Esta discusión se considera relevante dentro de la formación profesoral, lo cual permite contribuir a fortalecer la identidad cultural de los profesores en formación inicial; así mismo establecer posturas con base en la discusión sobre la mirada hegemónica respecto del saber y giros epistemológicos para el reconocimiento, respeto y defensa de la diversidad cultural colombiana, más allá de los límites impuestos por los sincretismos culturales provenientes de las prácticas de colonización producto de la conquista (Grosfoguel, 2013), como acto violento e impuesto ha atravesado las formas de habitar, de pensar, de sentir, mostrando que existen dos lados de la misma historia, en este sentido pretendemos mirar-nos desde la voz de los vencidos (León Portilla, 2021).

Marco Teórico

Comprender la importancia de formar ciudadanía en clave de derechos significa apostar a una educación intercultural que reflexione críticamente sobre las políticas públicas enfocadas a la diferenciación social y

la globalización (Fiorucci, 2017; López, 2020); en particular desde la resistencia y la defensa de la identidad cultural; un modo de ver el mundo, entendida como una acción trascendente de las ideas, las acciones, los sujetos y sobre las cuales se configura el saber (Cadavid-Valderrama y Suñé Domènech, 2025). En el entendido de que las comunidades expresan su pensar y sentir en acciones colectivas como las prácticas culturales, estéticas, comunicativas, las colectividades a través de las cuales se reconocen, se diferencian y configuran las formas particulares de comprender lo que son, lo que aceptan y lo que rechazan (Caguana, 2018).

Por lo anterior, abordar la interculturalidad como propósito de indagación, obliga a ubicar los modos de representación del entramado cultural de las personas (García, 2003) como polisemia, en la que la investigación tensiona, transforma, interroga, para interpretar desde su sentir personal e histórico (Cadavid-Valderrama y Suñé Domènech, 2025). Que surgen en la dinámica propia de convivir con otros, quienes representan la diferencia y la diversidad cultural las cuales se movilizan desde lo visible y lo invisible (Niño El-Hani y Vincenzo Bizzo, 2002) inclusive desde las formas no canónicas igualmente válidas que exponen otras epistemes que no han sido validadas. En la medida que las dinámicas socioculturales de las comunidades se caracterizan por representar la resistencia a adoptar otras formas de vivir y conectarse con el mundo. Por lo anterior, el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, significa comprender y adoptar la riqueza de lo diferente que cohabita incluso desde una perspectiva decolonial (Pérez, 2018; Escobar, 2000; Charabati, 2013; Quintar, 2018; Walsh, 2010)

La categoría de interculturalidad se conceptualiza atendiendo a las características que al respecto han planteado Walsh (2010) y Tubino (2005); a) es funcional porque reconoce la existencia de una diversidad cultural desde el carácter inclusivo y que se divulga en la sociedad como una posibilidad de reconocimiento dentro de límites que se consideran razonables porque se anteponen a la discriminación y desigualdad. b) es crítica, porque busca la generación de acciones destinadas a visibilizar y deconstruir las condiciones del no-diálogo para empoderar a las comunidades, y c) se fundamenta en el diálogo de saberes, que concibe el proceso de comunicación esencialmente honesto y respetuoso con lo diferente (Uribe, 2018).

En este sentido, se adopta el diálogo de saberes como puente, medio por el cual, desde una postura de extrañamiento-mirada externa se admira y se interpreta y hasta se trasgrede lo develado que se interpela en las relaciones de poder para darle paso a la construcción de intersubjetividad en la relación siempre con el otro (Cadavid-Valderrama y Suñé Domènech, 2025). Eso que da sentido a la humanidad, su entramado cultural, las formas de comunicarse, consigo mismo y con los demás, con el fin de establecer relaciones recíprocas que mantenga un ambiente de respeto en la reflexión sobre los modos de ser y habitar el mundo. Sin embargo es evidente que la academia representa como dice Favaron (2023) la postura hegemónica sobre el origen del conocimiento de carácter estructural, proveniente de un molde en el que las personas no tienen cabida desde sus propias incongruencias. Un antropocentrismo que divide la cultura de la naturaleza, la cual es epistemológicamente contraria a como conciben las comunidades ancestrales el conocimiento (Duque, et al. 2022). Así como se ha escrito que significa las cosmovisiones; comprensiones, en relación con la naturaleza, lo que permiten establecer escenarios de conciencia y reflexión, para entender el lugar desde donde habla el otro y lo otro (Ortiz, 2015). Un tipo de naturalismo moderno en palabras de (Duque, et al. 2022), interpretar desde la interculturalidad los modos de vivir de las comunidades que se encuentran en un lugar. para cuestionarse quienes somos realmente en el mundo y fuera del mundo (Niño El-Hani y Vincenzo Bizzo, 2002; Rupflin, 1995; Villa & Aguirre, 2017).

Como expone Favaron (2023) y Grenn (2025), la academia occidental supone que el saber ancestral carece de estructura, invisibilizando lo que representa, cuando los pueblos identifican claramente sus saberes

basados en el concepto de vida, todo y todos estamos vivos haciendo parte de todo. La investigación formal exige conceptualización validada es en este sentido el uso del concepto cosmovisión la cual se asume como una práctica cultural que se refleja en distintos ámbitos del ser humano, por ejemplo a través de los actos de habla; la narración oral y escrita (Illicachi, 2014; Restrepo, 2012; Rupflin, 1995), para aprender de ella, y cuya tradición es oral lo cual convoca a la escucha con el propósito de movilizar nuestras creencias. Zabala (2019) pone el acento en la justicia sociolingüística, la cual se alcanza siempre y cuando se legitime las formas de decir, aunque sean defectuosas; desarmando las formas gramaticales estrictas con las que se espera que un ciudadano 'ideal' se comunique. Considerar que los modos de hablar son en sí mismas lenguajes de poder, y si se jerarquiza quién dice y porqué lo dice, es evidente la desigualdad y la desconexión cultural, finalmente agenciar en el plano educativo el lenguaje, en tanto que valida e invalida desde postura hegemónicas, racistas, en el que se privilegian repertorios de poder.

Reconocer y configurar las miradas sobre el universo y nuestra relación con la vida de las comunidades indígenas en nuestro territorio, es contribuir a respetar y reconstruir identidades que se han fragmentado por modos hegemónicos de conocimiento (Comboni y Juárez, 2013), atribuyendo a la palabra del otro, el peso de los conocimientos culturales, lo que retribuye en un conocimiento y re-conocimiento sistémico, consciente y armónico con la naturaleza (Walsh, 2009; Molina 2010). Entendiendo que tenemos mucho por desaprender sobre lo que nos han enseñado del pensamiento indígena es inferiorizado y racializado (Sanabria, et al., 2025).

Colombia en la Carta magna de 1991, le da lugar a la diversidad de pueblos indígenas a partir de lo expresado en el artículo 7 y 8 (Colombia, 1991) específicamente, los ciudadanos están convocados a aportar en salvaguardar las prácticas culturales de las comunidades que desde siempre han habitado los territorios, y quienes no configuran una visión del mundo occidental (Grosfoguel, 2013), lo cual es una invitación para distanciarse de formas de razonamiento habituales que privilegian un tipo de conocimiento, olvidando otros saberes y educaciones como las que han practicado las comunidades indígenas y campesinas; por lo tanto, es una responsabilidad indelegable desde la formación en el sector educativo enaltecer el valor de conceptos como alteridad, diversidad cultural, ancestralidad, entre otros (Angarita-Ossa y Campo-Angel, 2015; Charabati, 2013; Córdoba y Vélez-De La Calle, 2016), así como de respetarlos en los distintos escenarios de la educación, sobre todo, cuando hay un propósito como sociedad de educar para la paz, fortalecer la democracia y la solidaridad.

La relación humanidad Naturaleza-Territorio y Educación de acuerdo con Gudynas (2009) y Leff (2007) corresponden con categorías teóricas que son de utilidad para las comunidades occidentales, porque hacen alusión a proveer recursos, mientras que para las comunidades originarias son todo, puesto que está dotada del valor de dar la vida, de conservarla, es la red cósmica y surja el pensamiento del corazón (Green, 2025; Ortiz, 2015). El territorio no se reduce a un espacio geográfico, es una construcción cultural; un lugar; un ecosistema, es el cuerpo mismo; concepciones que tiene raíces históricas profundas que hacen parte constitutiva de las identidades que se configuran en el tiempo, desde las prácticas socioculturales, las cuales coexisten entre sí, siendo diversas, cambiantes e identitarias (Bustos y Molina, 2012). En relación con ello, Giménez (1999) destaca tres dimensiones de territorio a saber: 1) es un bien cultural porque el ser humano reconoce y dispone de los recursos que genera la naturaleza; 2) como representación cultural, expresado por lenguaje oral y escrito característicos de la cultura etnográfica 3) y como buen vivir puesto que las comunidades consolidan normas que evitan el deterioro y promueven el cuidado del territorio (Farinos et al., 2003). Estas características se conectan con el pensamiento de las comunidades indígenas en cuanto a los valores que le otorgan al lugar que habitan de acuerdo con la función y relación con los derechos fundamentales internacionales (UNESCO, 2001).

Por último, la categoría Educación, es el escenario para las reflexiones sobre la formación educativa adquirida en las instituciones de educación formal, toda vez que éstas son el escenario de reproducción de una sola cultura, lo cual coincide con las funciones históricamente delegadas; privilegia los modos hegemónicos de educación, y el vínculo estrecho con la formación docente donde se suscribe este trabajo (Molina, 2010; Quijano, 2014; Sánchez y Aguirre, 2015; Uribe, 2019). La escuela representa el lugar, la acción educativa, la práctica pedagógica cuya trayectoria histórica de las características que le componen habla de la imposición cultural de formas de producir el saber, de comunicar, de comprender, incluso de elegir lo válido (Dussel, 2012), sostenido en el racionalismo cartesiano cuya principal característica es su carácter universalizador y neutral, objetivo, sin ataduras históricas, culturales, emocionales, otro tipo de saber es inferior, promoviendo la violencia epistémica (Castro-Gómez, 2000). En consecuencia, con lo anterior, desde el contexto educativo formal se han generado fragmentaciones metodológicas y teóricas sobre la función de la escuela en lo que respecta al conocimiento cultural, entendido como único, a diferencia de lo que se plantea desde la misma normatividad sobre los pueblos indígenas (Decreto 481 de 2025)¹ en tanto que excluye la identidad propia de las comunidades originarias y sus culturas por ende sus epistemologías. En esta misma línea, reconocer, visibilizar y respetar las prácticas culturales sobre los saberes ancestrales, quienes corresponden con una historicidad milenaria que encarna valores distintos a los del mundo moderno es una responsabilidad social y una deuda histórica que tiene actualmente la formación profesoral.

Metodología

La investigación es de carácter cualitativo y exploratorio, fundamentado en el paradigma interpretativo (Cohen, et al., 2007); trata de configurar las cosmovisiones desde el sentir de algunos integrantes de las comunidades de interés, nos interesa una perspectiva que permite una comprensión profunda del fenómeno de interés en su propio contexto

Se planteó la siguiente ruta metodológica: a) Elaboración de protocolo de entrevista a partir de criterios resultados de búsqueda documental; b) Validación de entrevistas por docentes conocedores del tema en interculturalidad; c) Aplicación y desarrollo de entrevistas.

En este sentido, para la construcción de la entrevista se delimitaron las categorías metodológicas Relación, humanidad-Naturaleza- territorio y educación, considerando que estas son ejes estructurales en los modos de vida de las comunidades originarias.

A partir de la búsqueda documental se efectuó la construcción de la siguiente tabla, que da cuenta de los criterios y propósito de las categorías ya mencionadas.

¹ Decreto 481 de 2025 Ministerio de Educación - Gestor Normativo - Función Pública

Tabla 1. Criterios de las categorías seleccionadas

Categoría	Criterios	Propósito
Relación Humanidad - Naturaleza	• Cosmovisión frente a la relación ser humano - Naturaleza • Relación espíritu-naturaleza • Relaciones educativas, sociales, culturales y territoriales • Retribución y/o agradecimiento a la naturaleza • Lugares sagrados • Usos de plantas u objetos de la naturaleza para la medicina, rituales y alimento • Influencia de los ciclos de la naturaleza en sus decisiones comunitarias	Comprender las cosmovisiones de las comunidades indígenas frente a la naturaleza y los elementos relacionados con ésta, a partir de sus prácticas, saberes y/o conocimientos ancestrales.
Territorio	• Concepción del territorio como lugar, cuerpos, comunidad y espacio de relación y conexión. • Influencia de la urbanización y colonización en el territorio. • Aprovechamiento y relación entre territorio y sostenibilidad económica en la comunidad • Prácticas agrícolas • Áreas ecológicas del territorio en el que habitan • Conservación y aprovechamiento de los recursos naturales • Flora y fauna destacada del territorio • Símbolos o representaciones espirituales	Visibilizar cómo conciben el territorio las comunidades estudiadas, desde cosmovisiones sobre la tierra, el agua.
Educación	• Concepción de la comunidad respecto a la Educación • Procesos educativos en la comunidad • Relación de la educación con los procesos de colonización • Proceso de transmisión de conocimientos • Percepción frente al aprendizaje de las civilizaciones occidentales con los pueblos milenarios y comunidades campesinas • Percepción frente a los programas de formación actualmente en relación con la concepción de educación • Concepción de la formación del profesional en la universidad	Conocer cómo se lleva a cabo la educación desde las comunidades sobre los aspectos que los identifica y orienta la educación en la búsqueda de la conservación de sus conocimientos.

Fuente: Preguntas adaptadas basadas en textos de Dematteis & Governa,(2005); Molina, 2010; Quijano, (2014); Gudynas (2009) y Leff (2007).

Con base en lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas:

CATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
TERRITORIO	¿Cómo ustedes conciben el territorio? ¿Qué influencia ha tenido la colonización y urbanización en esa colonización? ¿Qué prácticas agrícolas manejan? ¿De qué manera aprovechan estos recursos? ¿Cuál es la flora y fauna que se destaca del territorio? ¿Tiene alguna representación espiritual?
RELACIÓN HUMANIDAD-NATURALEZA	¿Cuál es la cosmovisión de su comunidad en la relación del hombre con la naturaleza? ¿Nos puede hablar sobre los rituales de su comunidad? ¿Cómo relacionan la espiritualidad con la naturaleza? ¿Cómo se retribuye o agradece a la naturaleza?
EDUCACIÓN	¿Cuál es la cosmovisión de su comunidad sobre educación? ¿Cómo se da la transmisión de conocimientos? ¿Qué piensan de los programas de formación docente actualmente? ¿Cómo consideran que debería estar enfocada la educación del licenciado en ciencias naturales? ¿Con qué otras comunidades interactúan para fortalecer ese tejido social?

Participantes:

Para la selección de los participantes inicialmente se envió correo electrónico algunos líderes de comunitarios e indígenas identificados a través de plataformas web de organizaciones detallando los objetivos de la investigación. Tras la ausencia de respuesta por este medio, se optó por implementar una voz a voz (muestreo por bola de nieve). El abordaje inicial se realizó mediante conversaciones con un médico ancestral que imparte talleres sobre esta práctica en Duitama (Colombia). Posteriormente, mediante una búsqueda documental en línea, se identificó la Posada El Juncal, seleccionada por su afinidad con las prácticas y propósitos ancestrales del estudio. A partir de las recomendaciones de este espacio y de los contactos previos, se logró invitar y vincular exitosamente a los demás participantes. Obtuvimos respuesta positiva de 5 participantes que cumplían con los siguientes criterios: ser indígena o tener experiencia en el tema de interculturalidad y tradiciones indígenas.

En la entrevista participaron:

- Un médico ancestral y líder comunitario integrante de la comunidad indígena Nasa, esta fue la primera aproximación del equipo investigador a la comprensión del valor educativo que tienen los saberes propios para las comunidades originarias. Este diálogo permitió la construcción de las categorías de análisis y su pertinencia en el estudio. 17/11/2021
- Un integrante de la comunidad de los pastos (Maria Reina Vicegobernadora de la comunidad), dicha comunidad se encuentra ubicada en la franja transversal del sur de Colombia y el norte del Ecuador, abarca los departamentos de Nariño y Putumayo y el corregimiento de Otavalo. La entrevista fue realizada el 14/02/2022.
- Un Integrante de la comunidad (U'wa) profesor Wilson, quien se encontraba en su territorio por lo que se generó una entrevista vía telefónica, esta comunidad abarca gran parte de la Sierra Nevada del Cocuy y se encuentran distribuidos en departamentos como Arauca, Boyacá, Santander y Norte de Santander. La entrevista fue realizada el 22/01/2022.

- De la misma manera se contó con dos habitantes del municipio de Samaca- Boyaca (Señores Sofía y Ricardo – Sabedores de medicina ancestral-yagé), dueños de la posada el juncal, donde se realiza la toma de la medicina tradicional, ellos han transformado sus hábitos de vida, y han adquirido esa sabiduría de diferentes Taitas que visitan el lugar, por mas de 25 años. La entrevista fue realizada el 19/12/2021

A todos los participantes se les expresó de manera detallada la finalidad de la investigación y se concertó una fecha y una hora para llevarla a cabo a través de una video-llamada en Google Meet, así mismo dieron su consentimiento (solicitaron expresamente) en participar y utilizar sus nombres en el estudio, como postura de resistencia frente al desconocimiento de su ser-sentir-pensar.

Por lo anterior, la muestra que se eligió se hizo a conveniencia (Cohen et al., 2007) basándonos en proceso de escucha, y haciendo énfasis en la importancia del silencio desde este lado de la academia, con respecto a los modos de hablar de las personas y comprender para respetar desde la voz propia de los participantes su manera de ver el mundo. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera manual para no perder detalles y para comprender la concepción de categorías. (Sparkes & Devís, 2018; Suárez, 2021, Sanabria, et al., 2025).

Resultados y Análisis

Para la presentación de la información se construyó una narrativa a partir de la voz de los participantes. Tomando como base las categorías descritas en los apartados anteriores:

Sobre la categoría Relación humanidad-naturaleza, nuestra participante de la comunidad de los pastos, señala que:

“Nosotros hacemos parte de esa naturaleza, para nosotros la madre tierra es la pacha mama y es la que nos da vida y nos da la vida porque nos da los alimentos; nosotros en el campo no consumimos nada que sea fabricado, sino lo que nos da la tierra, y para eso pues obviamente nosotros tenemos que hacer un proceso de sembrar, de cuidar la tierra, luego de cosechar y luego de hacer un proceso para el tema del cocinar los alimentos para que puedan servirnos a nosotros”(Maria Reina comunidad de los pastos).

En este sentido, dentro de su modo de vida la comunidad lleva a cabo acciones cotidianas que están interrelacionadas con las prácticas ancestrales, promoviendo la sustentabilidad ambiental, y dinámicas socio-económicas que están ligadas a la protección de la Tierra como dice Green (2025) es tejer el pensamiento desde la espiritualidad, todos los seres vivos entre los que se incluye al ser humano se entrelazan, nada se produce por azar. Razón por la cual, María argumenta lo siguiente:

“en algunos lugares se realizan algunos rituales, en otros no, pero ya está concebido que esa naturaleza es la que nos da a nosotros, entonces hacemos nosotros parte de esa naturaleza, no somos partes individuales, naturaleza aparte, hombre aparte, sino que estamos ahí juntos” (Entrevista, 14/02/2022)

La conexión vital con la madre naturaleza, cuestiona nuestros modos de habitar la Tierra- de vivir. En el caso de los U'wa, esta comunidad hace alusión a Sira como su deidad principal, quien en compañía de la madre Raira dieron origen a la comunidad, (Gobernación de Boyacá, 2019). En este sentido, las deidades velan y cuidan los bosques y animales salvajes, a los humanos, sus cultivos y animales domésticos, todo integrante de la comunidad U'wa; por tanto, son guardianes de la naturaleza (Guativonza, 2018). Su relación con el lugar y sus dinámicas regulan toda la vida, el cuerpo. La salud para los U'wa, se encuentra asociada al espíritu, el ambiente y el comportamiento; en este caso, mantener el equilibrio en la vida y su cotidianidad es sinónimo de salud, (Guativonza, 2018). Por lo anterior, los mayores y abuelos tienen como misión conservar el equilibrio, por medio de rituales.

Nuestro participante de la comunidad UWA, indica:

La relación hombre naturaleza es una relación directa, es una relación donde el hombre cuida la naturaleza y la naturaleza cuida al hombre; por lo tanto, hay un equilibrio, por lo que es importante cuidarse, porque si uno no respeta las leyes y normas de la naturaleza ella misma se lo cobra.

Sobre el uso de plantas tradicionales; el participante señala

Estas permiten que todos los hombres puedan sostenerse y sobrevivir en este planeta, porque Sira ha dejado plantas para que la gente pueda vivir y agrega si bien es cierto toda medicina, las que haya hoy por hoy, todas provienen de plantas, de la naturaleza, de la selva, que hacen un proceso químico si claro, pero en sí todo viene de ella.

Mirar desde el silencio, los ojos no garantizan comprensión sin conexión con lo vivido lo cual es relevante en la construcción de conocimiento (Cadavid-Valderrama y Suñé Domènech, 2025; Favaron, 2023). El aula, donde se aprende a vivir, está en todas partes, no hay una separación entre la comunidad, el territorio y las prácticas culturales, “en el lenguaje se despliega a un mismo tiempo la palabra y el gesto en prácticas de vida, propias de múltiples conocimientos que pueblan su cosmovisión (Sanabria, et al., 2025. Pág. 759). Es por ello que su comprensión de las cosas choca con los modos occidentales de validar el conocimiento, puesto que se considera de menor categoría epistémica, sin alcanzar a ver cómo mantienen el equilibrio ecológico a partir de respetar-se para conservar la vida.

Estas prácticas ancestrales fueron tomadas por otras personas campesinas como doña Sofía y don Ricardo, dueños de la posada el Juncal en Samacá, que nos relatan algunos rituales:

Cuando la gente llega, realizan algunos rituales en su vivienda, lo primero es hacer un círculo de palabra, donde tú preguntas y el taita en su armoniosa sabiduría intenta por lo menos que todos conozcamos y entendamos y armonizan unos con otros. Posteriormente hacemos lo de la toma, a las 7 de la mañana, hacemos un ritual de agradecimiento, un cierre, un momento que se volvió muy sagrado y muy lindo, este ritual es muy noble, muy espiritual, muy básico, como que le llega a uno donde le debe llegar. También hacemos limpieza, comienza con el humo que es sagrado, y sanativo.

Las intervenciones anteriores dan cuenta de que hacemos parte de la Tierra y su naturaleza espiritual, porque es una alianza en la que compartimos procesos vitales. rituales con animales y plantas cuya función es sagrada, puesto que son los puentes de comunicación con la Pacha-mama. Un ejemplo es el uso de plantas de poder (con actividad alucinógena) para llevar a cabo rituales de purificación corporal como el Obawa (Dotor y Caicedo, 2016). Nuevamente la espiritualidad pone el acento en mantener el equilibrio con la vida, eso implica el cuerpo, el alimento, las relaciones con todo lo vivo y en este tránsito, las plantas como seres vivos y guías espirituales hacen su trabajo, hay una responsabilidad colectiva y ética, por ejemplo: el trabajo de la Tierra se caracteriza porque organizan el cultivo en consonancia con los ciclos de lluvia y sequía según la época del año. La forma de siembra es circular, como el corazón de la Tierra, como el vientre que da la vida, en ella se provee la soberanía alimentaria a partir de plantas que han domesticado como el maíz, plátano, yuca. Aquí los procesos no se individualizan por el contrario, representan la colectividad y con ella la identidad de la comunidad (Augé,). Para la epistemología occidental la cotidianidad es invisible, sin embargo, es allí donde emergen los fenómenos que elige como propósito de estudio.

Por lo anterior la categoría Territorio, no se separa, a cambio tiene su sentido como la Pacha-mama, para sentir-pensar, tiene dimensiones de tiempo, espacio, lugar que permite caminar (Bustos y Molina, 2012; Cadavid-Valderrama, y Suñé Domènech, 2025;), por ejemplo Maria Reina indica:

“Para nosotros no solo es el territorio el tema del espacio o el pedazo de tierra que tenemos, para nosotros es también nuestro cuerpo es donde vayamos, por eso para nosotros como comunidades indígenas, si bien

yo me desplazo a otro lugar pues no dejó de ser indígena tengo esa raíz y esa raíz tiene una razón de ser y es que nuestras placetas están enterradas en nuestro territorio, entonces nos hace querer, nos hace amar ese territorio y también es nuestra identidad, no solo es el tema de la huerta, el tema de la casa, también es el tema de compartir, de estar con la familia, viene arraigado el tema cultural, el tema social, entonces en nuestro territorio también cocinamos y es importante la cocina, la música, la danza, y todo lo que sentimos desde esa conexión por el vientre con la tierra, entonces todo viene a ser parte de nuestro territorio y de nuestra territorialidad” (Entrevista a Maria Reina,)

Así, la Tierra se constituye como madre y maestra, en la cual Mamián (1990) refiere que “el territorio para los Pastos es un lugar sagrado, porque representa la suma de valores y virtudes, comportamientos, historia y organización social” (p.52)., consolidándose dentro del concepto místico y cósmico que manifiesta una espiritualidad y vida, lo cual permite entrever la importancia de considerarlo como un ser vivo que siente, y al cambiar sus condiciones o contaminarlo generará su destrucción (Erazo et al., 2013).

La participante se refiere al uso de agroquímicos, los cuales generan contaminación, e indica cómo en algunos casos, los cultivos son llevados a cabo de forma que se generen grandes ganancias dejando como resultado la violenta transformación de sus tradiciones. En este sentido, María explica:

“Hoy en día, existe el tema de los monocultivos y que la gente tiene que cultivar, por ejemplo, con los abonos químicos, para así poder sacar sus cosechas y poder venderlas. Esto se convierte en problemática que aparte de que está acabando con la tierra también está acabando con los cultivos que han sido tradicionales. Hoy sabes que tienes que comprar una cierta semilla que sea calificada para que se obtenga una buena producción, pero resulta que de esas cosechas ya no es posible dejar un porcentaje para semilla, porque ya no sirve de manera que se debe volver a comprarlas...” (Fragmento entrevista, 14 de enero 2022)

En la Shagra se expresa una compleja forma de ser, de pensar y de actuar. Los indígenas Pastos, consideran al cosmos como una energía fundamental, puesto que genera principios fundamentales sobre los cuales basan sus pensamientos y conductas, es una cosmovisión que genera organización, orientación y un equilibrio. Uno de los principios es la “relacionalidad”, el cual les implica la construcción de una conexión con todo. Erazo, et ál., (2013), indica que “lo más importante para los Pastos, no son los seres, sino los vínculos que se establecen entre ellos, los cuales pueden ser de tipo afectivo, ecológico, ético o productivo”. Lo anterior, describe la armonía en las interacciones que se ha dispuesto en el proceso de transmisión de conocimientos, que, a su vez, por medio de principios de solidaridad y hermandad, han generado prácticas ancestrales sagradas como lo son la Payacua, la Engirpa o la Minga, (Ruano, 2019).

Para la comunidad U'wa, el territorio es un lugar sagrado, por lo que todo aquello que lo conforma posee espíritu. Por ejemplo, el tabaco, es una planta sagrada y cuyo espíritu se conoce como Orocoba, permite la comunicación y conexión con la Pacha mama. En cuanto a los animales, Ruwahama, Rithabara (dueña de los peces), Yagshowa, disfrazada de pavo, o Kwira como Bibra o mico, son las deidades más conocidas. Al ser mensajeros espirituales, su comportamiento se vincula a la comprensión de sí, su comunidad y el entorno. Cuando el águila de páramo vuela representa los desplazamientos hechos por la comunidad, además de significar astucia y sabiduría (Avendaño & Fonseca, 2018). En el caso de las abejas (hijas del sol), representan la fertilidad, acto de conservar la vida, lo sagrado y por tanto la producción de miel representa la pureza (Arias-Valencia, 2013; Guativonza, 2018).

La cosmogonía U'wa, explica el origen de la vida así: Sira es la principal deidad, quien ordenó a Yagshowa la creación de aquello que existe en el universo, le siguen Ruwahama a quien pertenecen los animales y Kanwara dueño de los bosques. Además de los espíritus asociados al paisaje como Besariuwa - laguna, Ratha- el Sol, Kakina-plantas, entre otros (Guativonza, 2018).

Nuestro entrevistado UWA, señala que:

Las plantas sagradas tienen que estar dentro del entorno de la cultura. Dentro del proceso de colonización hubo mucha destrucción de tal forma que hubo especies que se estaban acabando, como la lapa, el armadillo, el baujil, la danta. Entonces es difícil decir cual es el que más sobresale cuando todos cumplen con una función importante y el concepto de los u'wa es recuperar toda esa fauna y esa flora.

El territorio es un lugar para tejer la vida, por eso defenderla es recuperar, promover de una generación a otra las prácticas culturales que soportan los modos de existir, el profesor Wilson de la comunidad UWA, indica:

Digamos toda cultura indígena, incluso los blancos, todos tienen formas y algunos rituales, que sobresalen más que otros. Hay rituales de siembra, se deben buscar los tiempos especiales, hay que contar con unos ayunos específicos, unas normas específicas, cuando van a un combite, cuando llegan a la casa, quien toma la chicha primero, debe ser especial porque o sino los animales se comen la cosecha, sino lo que se sembró no funciona, lo mismo la recogida. Todo eso tiene un proceso cultural, y hay que hacer una especie de rituales, lo mismo la cócora es un ritual de señorita a mujer, el canto de las abejitas, en la educación está el bautizo. Mejor dicho, todo es un tejido, y eso hay todo en conjunto. Cada especie, cada planta tiene un concepto simbólico, representa algo especial, algunos animales son totémicos.

Como afirma Green (2025) la sabiduría de los pueblos indígenas representa una pedagogía espiritual, comunitaria y ecológica que propone principios para sanar y aprender a vivir en armonía con la Tierra. El integrante de la comunidad U'wa señala que:

“[...] el territorio para el pueblo U'wa es el espacio que Sira dios nos dejó para nosotros vivir, y concebimos el territorio como nuestra madre tierra que es la que nos cuida, nos protege, y nos da sus alimentos, entonces por ello, es que se defiende el territorio y se está tratando de recuperar el territorio ancestral el de origen[...].”

La preocupación de las comunidades sobre el deterioro eco sistémico que surge sobre la pérdida del territorio a causa de la extracción del petróleo, del agua, y la misma biodiversidad no es reciente, ahora es más evidente, por lo que la comunidad y líderes se han manifestado a través de denuncias realizadas legalmente a varias de las cortes del Estado (Durán, 2017) con resultados poco favorables, y poco conocidos en la mayoría de los casos. Se encuentran algunas publicaciones del pueblo U'wa, quienes ha tenido que sufrir la invasión y pérdida de su territorio de manera sistemática (Hoyos, 2011; Ortíz, 2015; Ramírez, 2019; Restrepo, 2007; Vargas y González, 2001). La mayoría de las comunidades indígenas no tienen esta posibilidad. Hay que considerar que ahora más que antes, a las universidades llegan integrantes de las comunidades indígenas y campesinas que han vivido por décadas este flagelo, nos convoca a abrir los espacios de reflexión y discusión para la toma de decisiones, siendo un primer paso, comprender el impacto que ha tenido la colonización de nuestros territorios, pensamientos y formas de vivir. Es poner en clave de formación ciudadana la defensa de la justicia ambiental y territorial.

Frente al proceso de colonización, el entrevistado menciona que:

“[...] dentro del proceso de colonización, hubo mucha destrucción de fauna, de tal forma que hubo especies que se estaban acabando, ya ahí las pavas, entonces, digamos, es difícil de decir cual es el que más sobresale. Cuando todos en el proceso de colonización fue fuerte la destrucción, pero, se está recuperando [...]” (Profesor Wilson comunidad UWA)

La comunidad manifiesta la importancia de promover una economía del autoconsumo:

“... el u'wa siempre piensa en conservación y siempre digamos lo que hace es que la economía del pueblo u'wa es una economía de autoconsumo si usted bien observa cada quien siembra de acuerdo a sus necesidades no ven no ve la necesidad de sembrar grandes extensiones para vender, solo para el consumo...”

En este sentido, al asumir el territorio como ser sagrado evidencia una relación de reciprocidad y señalan el territorio no se puede negociar, pues sería como vender a la familia, algo que está prohibido, pues la naturaleza, adquiere gran valor y respeto al estar conformada por seres que tienen diferente representatividad en sus creencias.

Los dueños de la posada el Juncal, señalan que el territorio es:

nuestra energía, lo que nos hace llegar a algún espacio en particular, porque es allí donde vamos a sentirnos bien, cómodos y a gusto y ahí llegamos a sentirnos que es lo nuestro y que es lo que debemos llegar a defender, incluso es nuestro lugar, en donde podamos terminar nuestro ciclo de vida, sin tener que llevarnos.

La pandemia por covid -19 dejó experiencias para todos, por ejemplo, ...Agrega que el territorio es volver a tener esa conexión

para despertar y volver a ser nuevos, por ejemplo de la pandemia, aquí nos propusieron que si podían enterrar las cenizas de sus familiares a raíz de todo lo que pasaba de que no se podían hacer las ceremonias y nosotros lo que propusimos fue que claro podían traer las cenizas y enterrarlo donde desearan y trajeran un arbolito y lo sembraran. Particularmente uno de los rituales que nos explicaba un gobernador muisca que vino aquí, se llama Suaga suaga, y nos explicó todo este ritual, porque no es llegar e idolatrar el árbol, él nos explicaba el intercambio espiritual entre las cenizas y el árbol. También el tabaco, se deshidrata y se pulveriza y se hace el famoso rapé y con el que también sirve de medicina para limpiar. De los animales tienen simbología el águila como el aire, la ranita que mira al sur es el agua, entonces aquí hemos tratado de colocar en cada punto cardinal una simbología de un animal, cada uno tiene su simbolismo. Al norte está el cóndor de los andes. El puma es el que es entendido como el guardián de la sabiduría.

Las plantas que ayudan al territorio para estar en armonía y tranquilidad, y para evitar fuerzas ocultas a desechar y dañar, muestran el valor de conectividad, relacionalidad entre las prácticas culturales y el desarrollo espiritual

Hay árboles que son cuidadores de territorio, otros son protectores, otros son armonizantes. Se dice que el valle de Samacá fue una laguna, entonces el terreno es arcilloso, entonces al sembrarlos aquí, la tierra tiende a ahogar las raíces; sin embargo, aquí hay mucho sauce, se adapta a la región, la humedad no le afecta, y preservamos el caucho sabanero, sembramos el arrayan.... el romero es muy potente para cuidar territorio, la altamiza, que significa alta magia, es de aclarar que cada uno de nosotros tiene un campo energético, los santos lo representan como una aureola, y así como dice el dicho, así como a las llagas de la carne les llegan las moscas a las llagas de aura le llegan las luces astrales, entonces de igual modo, comienza a entrar esa energía.

Finalmente la categoría educación, muestra de manera importante la epistemología occidental homogenizadora y universalizante del discurso, como práctica de silenciamiento de las demás epistemes existentes, dejando de lado la diversidad cultural que posee el territorio colombiano (CRIC,2004); se reconoce que la Constitución de 1991, es un avance para darle el lugar que le corresponde a la educación propia que responda y contribuya al desarrollo de la identidad cultural en el marco de la interculturalidad (Escarbajal, 2011; Fiorucci, 2017; Ruano, 2019). Recientemente se publicó el Decreto 481 de 2025 del Ministerio de Educación Nacional Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia, como Política Pública de Estado. Esto representa años de lucha como lo expresado por nuestros entrevistados quienes consideran que la educación occidental, no responde a la comunidades, puesto que implica como lo expone Sanabria, et al. (2025) en sus investigaciones los pueblos indígenas fueron obligados a silenciar sus creencias y tradiciones, sin olvidarlo todo, éstos se guardaron como un secreto; no obstante, reconocen el papel de la educación y de todo tipo de conocimiento en la formación de los grupos humanos; es por ello que el SEIP es una respuesta sobre el clamor de autonomía educativa de las comunidades, en lo referido a la educación propia, consagrada en la Constitución. Veamos algunos ejemplos.

La educación para la comunidad de Los Pastos, se basa en el respeto y vivencia de las tradiciones, por ejemplo, María nos cuenta:

La educación es fundamental desde el vientre de la madre porque desde que nosotros concebimos a nuestros hijos ya les estamos enseñando. Este proceso se da en la cocina, en el fogón, por eso es importante el territorio, allí nos amplía nuestro saber, el hecho de comer juntos, alrededor del fogón, y ahí al compartir la comida es cuando se empiezan a contar historias, que le pasaron a los vecinos, tíos, familiares, que permiten recordar lo que vivieron y es donde entran los relatos míticos en donde te dicen que no puedes caminar a ciertas horas, que le salió la vieja al vecino, que le salió la viuda y una infinidad de historias que forman parte de nuestra historia [...]

Es una educación basada en el diálogo y las experiencias que da el territorio; se destaca como en la comunidad de los Pastos, existen lugares solitarios y poco transitados, los cuales encierran energías que despiertan en las personas respeto y al mismo tiempo temor. Mamián (2004) testifica que: “estos lugares son catalogados como sagrados y por ende, son custodiados por algunos espíritus como el Cueche, el Chutun, el Duende, la Vieja, entre otros; energías que se manifiestan para cuidar y proteger un lugar que no haya sido visitado ni contaminado por el hombre”. En el territorio, estos sitios sagrados, pueden estar representados en quebradas, arroyos y ríos” (p.50). En este sentido, ven el territorio como un espacio educativo que enseña y que fortalece los conocimientos propios.

También señalan que la educación occidental en parte es interesante, el saber que llegan unas personas a enseñarnos cosas que de pronto no sabemos, o que, si sabemos, pero de pronto no sabemos pronunciar. La educación occidental abre más nuestro campo de conocimiento, pero sí debería valorar en mayor medida ese conocimiento que las comunidades tienen, no lo podríamos perder, y considero que debería ser un complemento, más no, ser superior a nuestra educación propia, para no entrar tampoco a minimizar al otro.

Y agregan:

Es necesario conocer nuestra historia, digamos cuando llegué a Bogotá a estudiar antropología, algo que yo no sabía, empecé a visibilizarse como indígena, a conocer esas diferencias, mientras que en mi escuela no me hablaron del tema, nunca me hablaron de mi resguardo, de américa, de esa historia que tenemos que conocer y en esa historia se debe conocer las plantas, de sus vivencias, los árboles, animales que antes existían, que eran migratorios, entonces uno se pregunta qué paso, qué pasa con nosotros y eso es algo que debemos tener, debemos no perder, valorar ese tema.

Nuestro entrevistado de la comunidad de los u'wa hace referencia a la educación tradicional y la educación propia:

La educación fue concebida desde un principio para la protección y defensa del territorio el pueblo u'wa decide ir al sistema educativo tradicional, al tradicional voy a referirme a ir al salón al aula que vengan y me enseñen lapicero cuaderno leer escribir para poder defenderse ante los blancos porque se ve la necesidad de interactuar con instituciones entonces, era necesario conocer normas y leyes escritas porque es que la comunidad también conoce normas y leyes pero no son escritas entonces para poder defender sus derechos para poder defender su territorio...” “... hoy por hoy digamos ya se está pensando en un sistema educativo intercultural bilingüe en la que se fortalezca también la parte espiritual y natural de la comunidad u'wa la educación propia, entonces aquí hablamos de educación tradicional y educación propia, entonces ya vamos pensando en una educación propia también para fortalecer digamos la parte cultural y toda la parte ancestral, en ese orden de ideas se ha visto la educación y por eso se plantean colegios propios, instituciones propias, docentes propios, todo persona propio su propia comunidad.

Desde ‘este lado de la academia’ la socialización y el fortalecimiento de la identidad cultural de una comunidad es resistencia, la cual se ejerce a través de la educación, no necesariamente desde la escolarización.

Por lo tanto la ancestralidad como episteme es sostenibilidad, dignidad, colectividad asumen la naturaleza como maestra de conocimientos.

En la posada el Juncal los participantes señalan que:

Cuando se habla de lo ancestral, pocos lo saben, se ha enmarcado tanto el catolicismo que se ha enseñado a idolatrar a los colonizadores, pero no se ha enseñado quienes fueron nuestros primeros pobladores indígenas, quien fue goranchacha, minzaque. Los colegios deberían empapar a los niños de esa historia muisca, de esas leyendas, salidas educativas a esos lugares sagrados, que es donde también ellos puedan energéticamente entender su razón de ser.

por lo anterior al preguntar por el impacto que tienen los programas de formación profesoral, en concordancia con la experiencia vivida en el territorio, afirman:

Los están formando para llenar los requisitos que ellos necesitan, no para que el territorio siga adelante, el médico ya no sabe curar sino sabe recetar. La formación debería estar enfocada en la investigación, pero no que se quede guardada o archivada en una carpeta, esa investigación con todas las entidades que hay, la parte teórica y práctica, porque todo aquello que es nuestro lo están produciendo y sacando los extranjeros, entonces por ejemplo con la marihuana, hay veces que uno ve que son empresas extranjeras quienes la distribuyen como ungüento medicinal y es donde uno se pone a pensar. La educación debería ser un poco más experimental en la vida diaria y eso va trascendiendo, se vuelven tradiciones, costumbres y los hijos siempre aprenden de las costumbres de los padres, los padres de los abuelos y así, entonces si investigación muchísima, pero también mucha experiencia, incluso desde hace un tiempo los colegios vienen trabajando con aquello de las experiencias de aprender jugando (Entrevista dada por dueños del Juncal, señores Sofía y Ricardo).

La realidad en la formación profesoral colombiana en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental de cara al siglo XXI y el SEIP plantean retos importantes; la necesidad de promover una educación ciudadana (en general) coherente que fortalezca acciones para respetar el territorio, una educación que vea a la naturaleza como maestra de conocimiento, y que permita pensar nuestra manera de ser y estar en el mundo.

Desmontar las estructuras universalistas sobre las que se privilegian unos saberes sobre otros y que además son la base del modelo económico vigente, que dé paso a la justicia epistémica y sociolingüística en la que el lenguaje es fundamentalmente la vía de legitimación o deslegitimación del conocimiento (Zabala, 2019), debe convocarnos para buscar vías distintas a las desarrolladas para aportar en la defensa y respeto de la diversidad ambiental y cultural nacional. Las personas entrevistadas nos muestran cómo asumen la oportunidad de estudiar otras educaciones como una posibilidad de resistir- vivir en los no lugares, nos dicen que es nuestra responsabilidad abandonar prácticas extractivistas de conocimiento, a cambio nos conminan a retornar para aprender a desaprender sobre la gobernanza, la conservación, el buen vivir, porque nos amplía nuestra manera de ver las cosas.

¿Es una salida reconocer y articular los conocimientos de los pueblos milenarios en los currículos actuales?

Consideraciones finales

Este camino nos mostró que en el campo académico el concepto con el cual se clasificaron los saberes propios de las comunidades indígenas y campesinas como una vía de deslegitimación, fue la inserción del concepto cosmovisiones, sin embargo, este nos permitió ahondar en posturas y reflexiones de carácter filosófico, epistemológico y metodológico frente al compromiso y responsabilidad que se tiene con las comunidades en el territorio que habitamos.

Los resultados de esta investigación mostraron que estamos distantes de comprender en toda su dimensión los modos de vivir, estar, sentir de las comunidades indígenas que en el departamento de Boyacá-Colombia, han resistido la minería, el monocultivo, la ganadería, el aislamiento sociocultural y político. A cambio, dejaron que cuestionáramos lo que sabemos de nosotros como seres recíprocos, en relación humanidad-naturaleza, que somos uno con el universo y debemos cuidado y protección de la madre tierra a partir de la connotación de ser sagrada y ser maestra ya que proporciona el conocimiento desde experiencias vividas con la naturaleza.

El buen vivir no es solo un slogan de venta; las comunidades indígenas y campesinas de la región nos hacen un llamado a armonizar y sanar nuestra relación con el territorio, pues se hace evidente nuestro desapego a la naturaleza y en algunos casos la neutralización de los procesos educativos sociales y escolares. Pensar la formación docente desde esta dimensión espiritual en la relación humanidad-naturaleza y territorio, contribuye a un compromiso de otredad, a sentir respeto y pensar todas las formas de vida. Así mismo, permite valorar las diversas fuentes de conocimiento, sin señalamiento ni jerarquías; sino más bien en una perspectiva de relación, de respeto y de integridad que me permite ser mejor persona y ampliar mis horizontes de cuestionamiento, para crear criterios y juicios propios que lleven a tomar decisiones fundamentadas en la conciencia social. Aquí se hace un llamado a pensar la educación como espacio cultural, esto implica reconocer, compartir y aprender de las experiencias de los otros, de los sujetos en contexto que eviten discriminación. Lo cual quedó plasmado no solo en su voz, sino en la normatividad del Estado, una pequeña batalla ganada que nos convoca a trabajar con mayor grado de responsabilidad en la justicia sociolingüística y la justicia epistémica en clave intercultural.

Finalmente, consideramos que los programas de formación docente están llamados a contribuir en el giro epistemológico, importante para reconocer y defender la empatía, integración, emancipación, resignificar la configuración del otro y de lo otro, no desde la disputa de los no lugares, sino para restarle poder a la barbarie humana y ambiental, admirar lo oculto puesto que es allí donde tienen todo su sentido y significado. Caminar los territorios y aprender desde el silencio de las comunidades en sus espacios identitarios en los que finalmente se sigue tejiendo la vida.

Contribución de los autores• Todos los autores han contribuido a la Conceptualización, análisis, investigación y redacción del texto.

Conflicto de intereses: Los autores manifiestan no tener ningún conflicto de intereses

Referencias

- Angarita-Ossa, J. & Campo-Angel, J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado* 11(1), 176-185, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Arias-Valencia, M. M. (2013). Calendario reproductivo en mujeres indígenas u'wa (tunebo) de Boyacá, Colombia. *Papeles de población*, 19(75), 159-181. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000100007&lng=es&tlng=es.
- Auge, Miguel, (2000). Los “no lugares” Espacios del anonimato. Una antropología sobre la modernidad. Gedisa editorial. 125.
- Avendaño Soler, C. y Fonseca Martínez, J. (2018). Vivienda ancestral de la comunidad indígena U'wa [monografía, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/jspui/bitstream/11634/33667/2/MONOGRAFIA.pdf>

- Bustos-Velazco, E. H.; Molina-Andrade, A. (2012, 17-20 de octubre) El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. [Conferencia: Inteligencia territorial y globalización: Tensiones, transición y transformación. En Memoria Académica]. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf
- Caguana, A. R. (2018). Género e interculturalidad: hacia la búsqueda de un feminismo indígena ecuatoriano. *Revista Pucara*, (29), 71-88.
- Cadavid-Valderrama, C. A. y Suñé Domènech, R. M. (2025). Agitaciones de la mirada: la repetición del pensamiento tensiona lo constituido, (Pensamiento), (Palabra)... Y Obra, (34), e22308. <https://doi.org/10.17227/ppo.num34-22308>
- Castro Gómez, Santiago.(1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problemas de la “invención del otro” En: La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO.
- Duque Acosta, C.A. ; Orozco Holguín, J.H & Quintero Uribe, V.M.(2022). Cosmovisión, buen vivir y planes de vida. Semejanzas y diferencias en relación con el pensamiento indígena y negro de tres poblaciones colombianas. *Lumen Gentium* 6 (2) 75-87.
- Charabati, E. (2013). Educación intercultural. Rupturas necesarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (35)2, 92-105.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. <http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/pebi.pdf>.
- Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1001-1015.
- Dematteis, G., & Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SLOT. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*.
- Dotor Robayo, Ángela L. y Caicedo Moreno, C.C. 2016. Fibras, tejidos de la comunidad indígena u'wa de la Sierra Nevada del Cocuy, vigencia y transformaciones. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*. 11(20), 110–119. <https://doi.org/10.14483/21450706.11865>
- Durán, G., y Adánez, J. (2015). Conflicto socio-ambiental en el territorio u'wa: un análisis del conflicto entre indígenas y estado colombiano en torno al desarrollo, el medio ambiente y la cultura (dissertation). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39470/>
- Erazo Benavides, F. J.; Moreno Román, O. I.; González González, M. A. (2013) Pensamiento ambiental, diálogo de saberes para comprender el actuar del indígena Pasto. *Plumilla Educativa* 11(1),389-415. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.11.362.2013>
- Escarbajal F. A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18),131-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618010>
- Escobar, A. (2000). El Lugar de la Naturaleza y la Naturaleza del Lugar. En: La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander Editor. 113-144. <http://www.clacso.edu.ar>.
- Farinos, J., Plaza, J, & Romero, J (2003). Nueva cultura y gobierno del territorio en Europa. *Ería*, (61), 227-249
- Favaron, Pedro (2022). La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel. *Interpretatio Revista de Hermenéutica* 7(2), 129-154. <https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00X27S0037>

- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Estudios e Investigaciones. Sociedad Española de Educación Comparada SEEC*. 30(1), 44-60.
- Green Stocel, Abadio (Manibinigdinya).(2025). The Wisdom of the Senses of the Principles of Mother Earth: Notes From the Experience of the Degree Program in Pedagogy of Mother Earth. En: *Development of Self-Awareness and Wellbeing: Global Learning Challenges in a Shifting Society*. IGI Global. Doi. 10.4018/979-8-3373-0360-4
- Giménez, G (1999). Territorio, Cultura e Identidades: la región socio-cultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 9(11), 25-57.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVII. *Tabula Rasa*(19), 31-58.
- Guatavonza Higuera, M. (2018). Viajando entre esferas de colores: una aproximación a la cosmología U'wa [monografía, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/39354/u821317.pdf?sequence=1>
- Gudynas, E. (2009), Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina. *Centro Latinoamericano de Ecología Social. Jardín Botánico J. C. Mutis*. 267-292
- Hoyos Buitrago, S. (2011). Por la sangre del Pueblo Azul: análisis del caso UWA bajo la Teoría de sistemas de Luhmann (Bachelor's thesis, Universidad EAFIT).
- Hurtado, S. V. (2014). Ancestralidad contemporánea. *Agenda Cultural Alma Máter*, (216), 2–3. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/21114>
- Illicachi, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas*, 12(21), 17-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4761/476147261002.pdf>
- Leff, E. (2007). La Complejidad Ambiental. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 6(16),1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501605>
- León Portilla, M. (2021). La visión de los vencidos. *Relaciones indígenas de la conquista*. Universidad Autónoma de México.
- López, F. (2020). Metodologías interculturales y decoloniales: inclusión de las tradiciones discursivas originarias y rurales en la didáctica de la lengua. *Rlee, Nueva Época*. 50(1). 31-52
- Mamián, Dumer. (1990). La danza del espacio, el tiempo y el poder en los andes del sur de Colombia. Tesis sociólogo, Universidad del Valle. Cali.
- Mendoza, C. (2008). Pedagogía Indígena: Una visión diferente de hacer cultura en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/nn/articulos/nodynud10_11roll.pdf.
- Molina, A. (2010) Una relación urgente: Enseñanza de las ciencias y contexto cultural. *Revista Educyt*, (1)1, 1-12.
- Niño El-Hani, C., & Vincenzo Bizzo, N. M. (2002). Formas de Construtivismo: Mudança Conceitual e Construtivismo Contextual. *Ensaio -Belo Horizonte*, 4(1), 40-64.
- Ortíz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophía. Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110.
- Quijano, A. 2014. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Editorial Clacso. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quintar, E. B. (2018). La diversidad cultural en América latina. Un problema ético político para la formación. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (19), 221 - 248.
- Pérez, E. (2018). El Lenguaje Comunal Como Aproximación Metodológica Decolonial. *Avá. Revista de Antropología* (33), 141-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169062373007>
- Restrepo, L. F. (2007). Tengo los pies en la cabeza, de Berichá, los u'wa y los retos de la cultura del reconocimiento. *Cuadernos de literatura*, 11(22), 153-167.
- Restrepo, R. (2012) Cosmovisión, pensamiento y cultura. *Revista Universidad Eafit*. 34(111), 33-42. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1103>

- Rupflin, W. (1995). El Tzolkin es más que un calendario. Editorial Guatemala: CEDIM, pp. 23-24
- Ruano-Arias, A. (2019). La educación propia de Los Pastos como un referente para una educación intercultural más pertinente. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 3(5), 16-19. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030501>
- Sánchez, F. I., Aguirre, D. W., & O, T. J. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*. 11, 61 – 75
- Sanabria Rojas, M., Pabón Alvarado, M. C., & Castañeda Luna, M. G. (2025). Episteme de la Continuidad: Una Comprensión del Pensamiento Indígena Colombiano. *Ciencia Y Reflexión*, 4(3), 754–775. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.460>
- Sparkes, A. C.; Devís Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852021000200365&script=sci_arttext&tlng=es
- Tubino, F. (2005, 24-28 de enero). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, [Ponencia] Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Perú.
- Uribe, E. (2018). Un viaje ancestral: mujeres afrocolombianas, indígenas y campesinas del valle de aburrá en diálogo de saberes intercultural. *Revista Ratio Juris*, 13(26), 215-30.
- Uribe-Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 57-71. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>
- UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural | UNESCO
- Villa Morales, L. Y. y Aguirre Díaz, M. C. (2017) Los saberes ancestrales conversados en el aula como entretejido pedagógico. [Tesis de Maestría. Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4238>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (2012) Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala. https://catoute.unileon.es/permalink/34BUC_ULE/ar7q83/alma991008731030905772
- Zavala, Virginia.(2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy .Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura* 24 (2) DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09

Estrategias de gestión escolar para mitigar la desigualdad: Reflexiones desde Colombia¹



Cómo citar este artículo:

Galvis, D., Silva, A., Sarmiento, J. (2026) Estrategias de gestión escolar para mitigar la desigualdad: Reflexiones desde Colombia. Revista Encuentros, Vol. 24 (01), 83-98. DOI: 10.15665/qydt190

Deisy Lorena Galvis Molano
Universidad Militar Nueva Granada
deisygalvis16@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4508-4095>

Adriana Carolina Silva Arias
Universidad Militar Nueva Granada
adriana.silva@unimilitar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1610-881X>

Jaime Andrés Sarmiento Espinel
Universidad Militar Nueva Granada
jaime.sarmiento@unimilitar.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1945-6054>

Recibido: septiembre 28, 2022/ Aceptado: julio 23, 2026

Resumen

Este artículo evidencia como la gestión escolar puede contribuir a promover una educación de calidad en regiones con altos niveles de desigualdad social. En particular, se analizaron algunos indicadores de eficiencia interna y recursos institucionales en las sedes educativas rurales que atendieron a población socialmente vulnerable en Colombia. La metodología utilizada es mixta. Se analizó el contexto de estas instituciones en el año 2019. Este análisis cuantitativo se complementó y discutió a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a rectores y profesores de algunas instituciones. Los resultados visibilizan las desigualdades educativas en el sector rural, las cuales se incrementan en las sedes que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, se reconoce el esfuerzo que realizan algunos directivos y profesores por cerrar las brechas educativas.

Palabras clave: Grupos Vulnerables, Gestión Educacional, Directivo Docente, Población Rural.

School management strategies to mitigate inequality: Reflections from Colombia

Abstract

This article shows how school management can contribute to promoting quality education in regions with high levels of social inequality. In particular, some internal efficiency and institutional resources indicators were analyzed in rural educational centers that served socially vulnerable populations in Colombia. The methodology used is mixed. The research examined the context of these institutions in 2019. This quantitative analysis was complemented and discussed by applying semi-structured interviews with principals and professors of some institutions. The results make visible the educational inequalities in the rural sec-

¹ Artículo de investigación, producto derivado del proyecto IMP-ECO-3116 “Desigualdad de oportunidades educativas en términos de acceso y logro académico en Colombia (2010 – 2018)”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada - Vigencia 2020-2022. Fecha de inicio: marzo 1° de 2020. Fecha de finalización: septiembre 1° de 2022.

tor, which increase in the centers that serve students in vulnerable situations. However, the effort made by some directors and teachers to close the educational gaps is remarkable.

Keywords: Vulnerable Groups, Educational Management, Teaching Director, Rural Population

Estratégias de gestão escolar para mitigar a desigualdade: reflexões da Colômbia

Resumo

Este artigo mostra como a gestão escolar pode contribuir para a promoção de uma educação de qualidade em regiões com altos índices de desigualdade social. Em particular, foram analisados alguns indicadores de eficiência interna e recursos institucionais em centros educacionais rurais que atendem populações socialmente vulneráveis na Colômbia. A metodologia utilizada é mista. Foi analisado o contexto dessas instituições em 2019. Essa análise quantitativa foi complementada e discutida a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas a reitores e professores de algumas instituições. Os resultados tornam visíveis as desigualdades educacionais no setor rural, que aumentam nos centros que atendem alunos em situação de vulnerabilidade. No entanto, reconhece-se o esforço de alguns diretores e professores para colmatar as lacunas educativas.

Palavras-chave: Grupos Vulneráveis, Gestão Educacional, Diretor Docente, População Rural

Introducción

A pesar del aumento de las oportunidades de acceso a la educación básica en América Latina desde la década de 1990, esta expansión de la cobertura se ha caracterizado para Gentili (2009) por una exclusión sistemática al interior del sistema educativo. Se ha presentado una “exclusión incluyente”; las transformaciones de los procesos de escolarización preservan o no logran revertir las múltiples causas de exclusión en una sociedad. Asimismo, se ha dado una “universalización sin derechos”; el acceso a la educación y su permanencia no conllevan a hacer válidos otros derechos humanos fundamentales. Además, se ha producido una “expansión condicionada” del sistema educativo, en el cual hay diferencias en la calidad de la enseñanza (segmentación) y en el valor social de la educación según donde se estudió (diferenciación).

Igualmente, las oportunidades educativas de algunos estudiantes han estado limitadas por sus características personales, tales como su contexto familiar, el capital cultural de los hogares, la ubicación geográfica, el nivel de pobreza, y en general, el contexto social (García et al., 2013; Sarmiento-Espinel et al., 2015; Sarmiento-Espinel et al., 2019). Adicionalmente, existen otros factores que han logrado intensificar las desigualdades académicas, como son las características internas de las instituciones a las que asisten los estudiantes. En América Latina, el logro académico se ha visto afectado por la baja infraestructura de las instituciones educativas, la falta de calidad y pertinencia de los programas educativos, la ausencia de recursos pedagógicos y educadores cualificados, entre otros aspectos (Lorente, 2019).

En el caso de Colombia, se continúan presentando altos niveles de desigualdad económica y social, afectando principalmente a las comunidades más vulnerables, quienes representan un porcentaje significativo del total nacional (González, 2016; Burgos-Ayala & Rodríguez, 2021). En particular, se siguen observando

disparidades en las oportunidades de logro académico, ausencia de gestión en el interior de los centros educativos y escasez de recursos pedagógicos, lo que ha contribuido a consolidar y reproducir las desigualdades (Cuenca, 2016; García et al., 2013).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), las zonas rurales de los países en vías de desarrollo, como es el caso de Colombia, se encuentran rezagadas en términos educativos. Estas desigualdades se amplían para la población en condiciones de doble vulnerabilidad, es decir, población ubicada en zonas rurales con condiciones particulares, como víctimas del conflicto armado, grupos étnicos, o en condiciones socioeconómicas desfavorables. Estos estudiantes viven en contextos donde persiste la violencia, la ausencia del estado, la exclusión y la discriminación racial, entre otros factores desfavorables que afectan el desarrollo integral de una persona (Wang, 2017).

Bajo este contexto, toma relevancia el rol de las instituciones educativas como base en la formación de capital humano y el desarrollo integral de la sociedad. En este sentido, los establecimientos educativos pueden contribuir a mitigar los problemas de cobertura y calidad que persisten en ciertas zonas, o por el contrario, pueden limitar las oportunidades de aprendizaje y profundizar las brechas de desigualdad social (Fundación Empresarios por la Educación, 2018). Luego, uno de los elementos que ha condicionado el logro educativo de los estudiantes en condiciones desfavorables ha sido las inequidades de factores escolares en los centros educativos, las cuales reproducen las desigualdades e imposibilitan una efectiva movilidad social (Blanco, 2009).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2018), una de las principales dificultades de la educación en las zonas rurales de Colombia ha sido el deterioro de los escenarios educativos y la baja capacidad administrativa del sector. Para afrontar estos desafíos es indispensable aumentar la capacidad de gestión de los directivos – docentes, construir escenarios propicios que respondan a las dinámicas regionales y culturales de las comunidades. Además, generar estrategias que mitiguen la dispersión de la oferta educativa y mejorar la pertinencia de los programas en estas zonas. De ahí la importancia de estudiar el desempeño y la calidad educativa teniendo en cuenta la eficiencia escolar, el entorno y las condiciones de las instituciones educativas.

Según de Sousa et al. (2017), la gestión escolar es uno de los elementos claves para cerrar la brecha de calidad educativa. Las prácticas adecuadas de gestión favorecen el mejoramiento continuo de la calidad y pertinencia de la educación. Además, Fernández et al. (2016) han señalado que algunas instituciones a pesar de las condiciones adversas y las desventajas sociales logran mejorar los niveles de aprendizaje y revertir los efectos de la desigualdad social, apoyados en las buenas prácticas de gestión.

Así mismo, los sistemas de planeación, evaluación y proyectos de enseñanza generados al interior de las instituciones educativas contribuyen a mitigar los problemas de deserción repitencia escolar y calidad educativa (Loera et al., 2005). Por otro lado, los elementos y procesos que integran la gestión escolar cobran mayor importancia al interior de las instituciones educativas que atienden a población socialmente vulnerable, dado que estas comunidades requieren una atención especial para su integración, pertinencia y permanencia en el sistema educativo.

Este artículo busca contribuir al reconocimiento de la gestión escolar como uno de los elementos inherentes a la calidad y pertinencia educativa. Concretamente, el objetivo de esta investigación es analizar algunos factores de gestión escolar en las instituciones que atendieron estudiantes en situación de vulnerabilidad, específicamente estudiantes de minorías étnicas, víctimas del conflicto armado y estudiantes en situación de discapacidad.

La investigación utilizó una metodología de enfoque mixto. Por un lado, se realizó un análisis comparativo entre instituciones rurales donde asistieron estudiantes en situación de vulnerabilidad versus demás sedes rurales. El universo de estudio se delimitó a las sedes con educación media ubicadas en las áreas rurales de Colombia, dado que son los sectores que han presentado menor cobertura y logro educativo. Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a rectores de instituciones que atendieron a población socialmente vulnerable, quienes expresaron algunas estrategias que han implementado en sus instituciones para mitigar las desigualdades sociales y educativas de esta población de estudiantes.

A continuación, se discuten algunas investigaciones acerca de cómo la gestión escolar puede contribuir a cerrar las brechas educativas. Posteriormente, se describe la metodología empleada en la investigación. Seguidamente, se presenta el contexto de las instituciones rurales y los relatos de los rectores quienes exponen algunas estrategias de gestión escolar. Finalmente, se presentan las principales conclusiones de la investigación a partir de los hallazgos encontrados.

¿Qué se entiende por gestión escolar y cuál es su importancia para igualar las oportunidades educativas? La gestión escolar se define como los lineamientos centrales de toda institución educativa, donde se procura articular los procesos teóricos y prácticos para dar cumplimiento a las funciones de planificación, actualización, supervisión y evaluación (Quintana, 2018). Algunos de los elementos relacionados con la gestión escolar son el seguimiento y evaluación de los proyectos institucionales y comunitarios, la administración de los recursos educativos, la generación de nuevas estrategias pedagógicas y el mantenimiento de los escenarios propios para la educación (Glewwe & Maïga, 2011).

De acuerdo con Rodríguez (2000), las acciones de gestión, liderazgo y administración implementadas al interior de las instituciones educativas terminan por incidir en el desempeño de los estudiantes que asisten a una misma institución y en los indicadores educativos de calidad, cobertura, ambiente escolar y pertinencia de los programas educativos.

Así mismo, el concepto de gestión escolar tiene un enfoque transformador de todos los elementos que intervienen en el proceso pedagógico. Las prácticas y estrategias adecuadas de gestión escolar permiten la generación de bienestar y la consolidación de planes de corto, mediano y largo plazo en las instituciones (de Sousa et al., 2017). Este enfoque transformador supone la necesidad de que todos los actores incorporen elementos indispensables para la comprensión de los nuevos procesos, oportunidades y soluciones para diversas situaciones. Aún más en entornos difíciles, donde existe una serie de variables externas que inciden en el logro académico de los estudiantes.

Algunas estrategias implementadas para mejorar la gestión escolar han permitido que los centros educativos a pesar de las condiciones adversas y las desventajas socioeconómicas y culturales de los estudiantes logren mejorar los niveles de aprendizaje (Campbell, 2018). Por ejemplo, en Uganda las instituciones con problemas de desempeño y bajo ambiente escolar durante el 2016 recibieron mayor apoyo financiero y capacitaciones por parte del gobierno central (Naamara et al., 2017). De esa forma, lograron mejorar las prácticas pedagógicas al interior de las instituciones y corregir algunas falencias en los procesos de seguimiento y planeación.

Un aspecto necesario para mejorar la gestión escolar se refiere a la implementación de nuevas ideas por parte de los directivos, coordinadores y profesores con la intención de superar las inercias y barreras. Las instituciones educativas deben tener la capacidad de resolver sistemáticamente situaciones adversas, priorizar la transformación integral, aprender de la propia experiencia e incorporar nuevas prácticas para lograr el cumplimiento de los objetivos y metas planteadas (Tinajero & Solís del Moral, 2019).

En ese sentido, por medio un estudio cualitativo de buenas prácticas de gestión escolar realizado en algunos centros educativos de México, Loera et al. (2005) evidenciaron que los sistemas de planeación, evaluación, liderazgo y proyectos de enseñanza enfocados en el contexto de cada comunidad lograron disminuir las tasas de reprobación y deserción entre el 2002 y 2004. Además, se reconoció la importancia de realizar un análisis reflexivo de las fortalezas y debilidades internas, así como las oportunidades y amenazas externas para articular el ser, el que hacer y el deber ser de las instituciones educativas.

Una dimensión relevante de la gestión escolar es el manejo y uso eficiente de los recursos institucionales, como son la infraestructura, equipamiento y capital humano. Según Fernández et al. (2016), la función directiva involucra acciones de administración y control de recursos y servicios para el buen funcionamiento de los colegios. Teniendo en cuenta las restricciones presupuestales de las instituciones educativas se debe priorizar aquellos bienes y servicios que respondan a las necesidades de los estudiantes y generen un mayor impacto en la calidad.

Por ejemplo, Hernández y Pérez (2018) evidenciaron que el fortalecimiento de las condiciones físicas de las instituciones educativas de México, la adquisición de equipo tecnológico y las capacitaciones al personal directivo – docente impactaron positivamente en la calidad educativa, específicamente en los indicadores de aprobación y deserción. Además, los programas educativos de tipo compensatorio, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC), incidieron positivamente en los resultados de las pruebas de español y matemáticas.

Así mismo, Araujo et al. (2016) reconocen que los docentes son el insumo educacional que mayor impacto genera en la calidad, sobre todo en instituciones con estudiantes que presentan un bajo rendimiento. A partir de un experimento realizado en Ecuador entre los años 2012 y 2018, los autores encontraron que el efecto causado por la formación adecuada de los docentes es tres veces mayor para estudiantes de bajo desempeño, quienes suelen tener un menor nivel socioeconómico. Además, se encontró que tener docentes con altos niveles de formación durante cuatro años equivale a aumentar el aprendizaje de los estudiantes en seis meses (Bertoni et al., 2020).

Bloom et al. (2015) a partir de los resultados de las pruebas PISA del 2014 y la aplicación de 1.800 entrevistas en instituciones oficiales y no oficiales de Reino Unido y Estados Unidos, construyeron y calcularon un indicador de gestión. Los autores tuvieron en cuenta los métodos de enseñanza, la gestión del conocimiento, los objetivos de la organización y el seguimiento del rendimiento de los estudiantes. De este modo, demostraron que las puntuaciones de gestión más altas se correlacionaron positivamente con los mejores resultados de los alumnos. Además, un aumento en una desviación estándar en el índice de gestión incidió en el aumento de los resultados académicos de los alumnos entre 0,2 y 0,4 desviaciones estándar.

En síntesis, en esta sección se presentaron algunas investigaciones relacionadas con la importancia de la gestión escolar para igualar las oportunidades educativas, así como algunos estudios donde se exponen los elementos más importantes de los procesos de gestión al interior de las instituciones. A partir de estos elementos se podría identificar las heterogeneidades en la gestión escolar y su incidencia en el logro académico, especialmente en las instituciones que atendieron a población socialmente vulnerable.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo una metodología mixta, integrando métodos cualitativos y cuantitativos a partir de técnicas como la revisión de documentos, el análisis estadístico, estimaciones econométricas y entrevistas. El uso de ambas metodologías se justifica por las ventajas de analizar una variedad

de observaciones derivadas de diferentes fuentes y contextos, así como ampliar las dimensiones de la investigación (Muñoz Poblete, 2013). Además, una metodología mixta es ampliamente utilizada en investigaciones derivadas de las ciencias sociales (Cameron & Molina, 2011).

A partir de la información recabada mediante ambas metodologías, se podrá analizar la gestión escolar y las desigualdades educativas de las instituciones que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Así como dilucidar ciertas estrategias incorporadas por las instituciones con la intención de igualar las oportunidades en el terreno educativo.

El universo de estudio está conformado por las sedes educativas ubicadas en las zonas rurales, enfocando el análisis en aquellas que atendieron a estudiantes socialmente vulnerables. La intersección entre la ruralidad y las circunstancias desfavorables, no sólo profundizan el grado de vulnerabilidad, sino que también, han sido un punto clave para entender las desigualdades y las desventajas educativas.

Las fuentes de información utilizadas para realizar un análisis comparativo fueron el Censo de Educación Formal (EDUC) realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), y la clasificación de calidad educativa de los colegios proporcionada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). El periodo de estudio fue el año 2019, esto en consideración que es el último año disponible en las diferentes bases de datos antes del comienzo del cierre escolar por la pandemia de la Covid-19. Posterior a ese periodo, es posible que se intensificaran las desigualdades educativas, lo cual implicaría realizar otra investigación que se enfocara en lo ocurrido en época de pandemia durante el cierre escolar y luego de retornar a la educación presencial. El nivel educativo analizado fue la educación media, debido a que es el nivel en el que evidenció una menor cobertura entre los que debería existir cobertura universal por parte del estado colombiano.

Los datos fueron calculados para las 3.350 sedes educativas ubicadas en las zonas rurales que cumplían con las características mencionadas anteriormente, de las cuales 954 sedes atendieron a estudiantes en condición de vulnerabilidad, específicamente a estudiantes víctimas de conflicto armado, minorías étnicas y en condición de discapacidad. Según Martínez y Hernández (2016), los estudiantes pertenecientes a estas tres poblaciones ingresan al sistema educativo con desventajas asociadas a las características individuales y viven en entornos donde coexisten diversas problemáticas que terminan por agudizar las desigualdades.

Por otro lado, se usaron técnicas cualitativas, como son las entrevistas semiestructuradas, con la intención de visibilizar la importancia de los directivos en los procesos de formación. Para la selección de las instituciones se utilizó el Censo de Educación Formal de 2019, el cual proporciona información para identificar a las instituciones, a partir de variables como el nombre completo de la sede, la dirección, el teléfono y el correo electrónico. Se utilizaron entre los criterios de selección variables previamente utilizadas en el análisis descriptivo, como ubicación el socioeconómico de la sede, la clasificación del logro educativo y el personal administrativo. Además, sedes educativas donde al menos el 51% del total de sus estudiantes fueran parte de alguno de los tres grupos vulnerables considerados: minorías étnicas, víctimas de conflicto armado y estudiantes en condición de discapacidad.

En total, se realizaron diez entrevistas, cuatro a instituciones enfocadas en atender a minorías étnicas, tres con víctimas del conflicto y tres con atención a los tres grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Las entrevistas fueron realizadas entre el mes de septiembre de 2020 y el mes de mayo de 2021. Debido a la emergencia sanitaria en Colombia por la pandemia de la Covid-a9, las entrevistas se realizaron mediante reuniones virtuales, con una duración promedio de 40 minutos. La información brindada por los

actores permitió complementar los hallazgos encontrados, visibilizar algunos obstáculos que enfrentaron los actores educativos, así como algunas estrategias de gestión escolar en la práctica.

En la Tabla 1 se presenta el perfil de las personas que fueron entrevistadas cumpliendo los rigurosos protocolos de seguridad de la información, anonimizando el nombre de la institución, nombre completo del entrevistado y otros datos personales. Se realiza una codificación para citar los relatos de los actores educativos que participaron en la investigación. Para esto se utiliza la inicial del departamento donde estaba ubicada la institución donde trabajaban los rectores entrevistados. Además, se adiciona un número de forma ascendente y de esta forma diferenciar a los actores educativos entrevistados en un mismo departamento.

Tabla 1. Perfil de los actores educativos

Nombre	Cargo	Nivel educativo	Experiencia	Departamento	Población atendida	Codificación
Luz	Rectora	Maestría	14 años	Cundinamarca	Tres grupos vulnerables	C1
Ludys	Rectora	Normalista	1 año	Chocó	Minorías Étnicas	CH1
Mary	Rectora	Maestría	4 años	Bolívar	Minorías Étnicas	B1
Juan	Rector	Licenciado	12 años	Antioquia	Víctimas del conflicto	A1
Arturo	Rector	Especialización	5 años	Cesar	Tres grupos vulnerables	CE1
Nilson	Rector	Especialización	2 años	Bolívar	Minorías Étnicas	B2
Hernán	Rector	Profesional	3 años	La Guajira	Minorías Étnicas	LG1
Julio	Rector	Licenciado con especialización	20 años	Arauca	Víctimas del conflicto	AR1
Pablo	Rector	Licenciado	10 años	Nariño	Víctimas del conflicto	N1
Maritza	Rectora	Normalista	5 años	Tolima	Tres grupos vulnerables	T1

Fuente: Elaboración propia.

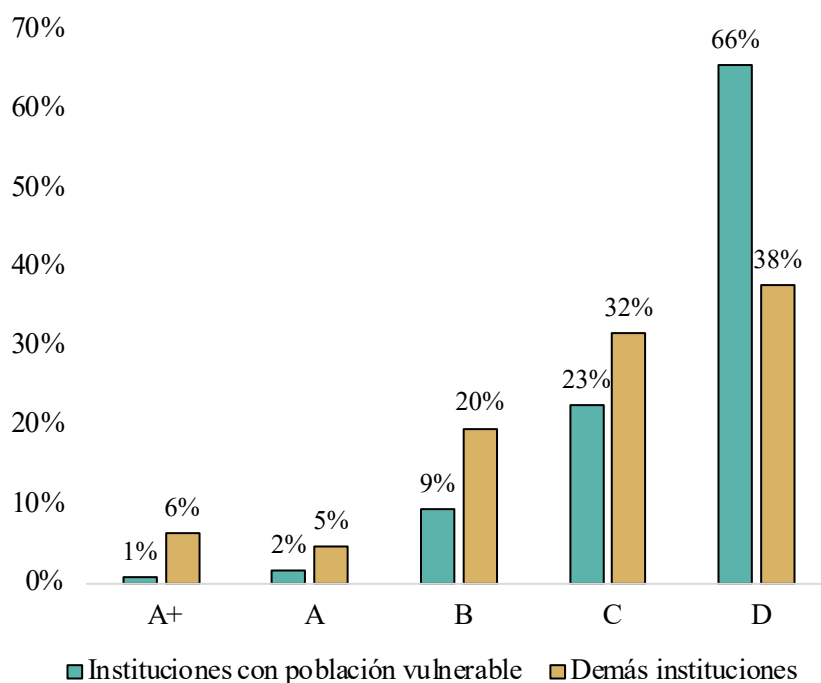
Resultados

Uno de los indicadores a nivel institucional que refleja el logro educativo es la clasificación que obtienen las instituciones educativas a partir de los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. La clasificación se determina a partir del índice general, el cual es calculado con los resultados de las pruebas Saber 11° y la varianza entre los resultados de los estudiantes que asistieron a la misma sede. Este indicador es calculado previamente por el ICFES y ha sido relevante para el seguimiento del desempeño académico de las instituciones, específicamente en la educación media (ICFES, 2014).

En la Figura 1 se presenta la clasificación de las instituciones, siendo A+ la categoría más alta y D la categoría más baja. Para el 2019, el 66% de las sedes con estudiantes vulnerables se ubicaron en la clasificación

D, respecto al 38% de las demás sedes rurales que se ubicaron en esta misma categoría. En términos generales, 8 de cada 10 instituciones con estudiantes en situación de vulnerabilidad se ubicaron en las categorías más bajas (C o D).

Figura 1. Clasificación de las sedes 2019



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de ICFES (2020).

Esta clasificación de las sedes da un contexto inicial de las condiciones educativas a las que se enfrenta la población vulnerable frente a otros pares. Lo anterior, teniendo en cuenta el relato de una de las rectoras entrevistadas, quien manifestó que las pruebas estandarizadas han sido una herramienta útil porque sus resultados pueden ser medibles y comparables. Sin embargo, al medir de la misma manera y con las mismas preguntas a toda la población colombiana, no se tienen en cuenta el contexto de los estudiantes, costumbres, lengua, prácticas pedagógicas y necesidades educativas. Además, este indicador de gestión de calidad es tan solo uno de los indicadores más importantes para el desarrollo de competencias y obtención de logros de aprendizaje.

A continuación, se presenta un breve apartado de la entrevista realizada a la rectora de una institución de Cundinamarca, donde se evidencia una disyuntiva entre los instrumentos de evaluación como son las pruebas estandarizadas y los exámenes de aplicación de técnicas como las WorldSkills realizadas por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

... infortunadamente en la institución cada año se ha venido bajando de categoría ya estamos en clasificación D, ya no podemos bajar más y estamos analizando cómo podemos gestionar procesos que permitan articular la teoría y la práctica. Porque nuestra institución hace un trabajo teórico – práctico, trabajamos con el SENA con un proyecto de café porque nuestra zona es cafetera, hacemos parte del proyecto Escuela y café. Vemos una clara contradicción entre la prueba Saber 11° y uno que hace el SENA a nivel técnico que se llama WorldSkills. En los últimos años venimos siendo objeto de menciones por el alto desempeño en la prueba del SENA (C1).

Por otro lado, a partir del relato del rector de una institución ubicada en el departamento de La Guajira se pudo comprender con mayor precisión, el caso de las minorías étnicas y porque sus resultados en las pruebas Saber 11° son menores en comparación con los demás estudiantes.

...las pruebas estandarizadas es algo que a nosotros nos ha dado muy duro, muchas veces hay cosas que no logramos abarcar porque el proceso de aprendizaje es mucho más lento, teniendo en cuenta que hay que llevar el español a su lengua materna para que el estudiante lo pueda comprender. Hay un problema con la lectura y es que el pueblo Wayúu es oral, porque ellos todo lo aprenden escuchando, evidenciándolo. En las pruebas estandarizadas se tiene que leer, son unos textos extensos y no se ha querido entender que nuestros niños Wayúu y demás etnias no van a tener la misma facilidad para entender, solamente en leer se les fue el tiempo, entonces allí están las fallas (LG1).

Es importante reconocer algunas estrategias implementadas por las instituciones educativas para mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas. Una de ellas ha sido realizar una caracterización detallada de cada uno de los estudiantes que asisten a las instituciones, teniendo en cuenta variables a nivel familiar, de contexto social y desempeño por área de conocimiento. Según los rectores, la caracterización es una herramienta útil para generar acciones que complementen los procesos de enseñanza, mejoren los rezagos académicos y respondan a las necesidades de la comunidad estudiantil.

En palabras propias de la rectora de una institución ubicada en Cundinamarca, quien mencionó la importancia de caracterizar a la comunidad:

...nosotros hacemos una caracterización, trabajamos todo el contexto y los proyectos productivos se dirigen de acuerdo con el perfil de los estudiantes. Entonces eso hace que haya una atención educativa que da cobertura, pero también está dando calidad (C1).

En relación con los indicadores de eficiencia interna, en la Tabla 2 se presenta el promedio de las tasas de aprobación y deserción. Estos indicadores no presentan diferencias significativas entre la población de interés y demás instituciones. Sin embargo, es importante reducir los niveles de deserción y abandono escolar. Así como, mejorar las tasas de aprobación escolar en las zonas rurales.

En relación con el Nivel Socioeconómico del Establecimiento (NSE), calculado por el ICFES con base en los bienes físicos y culturales que tienen los hogares de los estudiantes que asisten a un mismo plantel educativo. De esta forma, clasifica a las instituciones en cuatro niveles socioeconómicos, siendo 1 el nivel más bajo y 4 el más alto.

La mayoría de las sedes que atendieron a estudiantes en situación de vulnerabilidad se encontraban en el nivel socioeconómico más bajo (NSE 1), en comparación con el de las demás sedes rurales donde la mitad de las instituciones se encontraban en el segundo nivel (NSE 2). En general, los niveles socioeconómicos de los estudiantes que asistieron a las sedes educativas rurales fueron bajos, pero es evidente un menor acceso a bienes físicos y culturales en los hogares de los estudiantes más vulnerables.

Tabla 2. Indicadores educativos

	Con población vulnerable	Demás sedes
<i>Promedio tasa de aprobación</i>	92,108	92,996
	(4,350)	(4,270)
<i>Promedio tasa de deserción</i>	4,734	4,959
	(3,449)	(3,671)
<i>Nivel Socioeconómico del Establecimiento – NSE</i>		
NSE 1	0,521	0,388
NSE 2	0,451	0,502
NSE 3	0,017	0,048
NSE 4	0,011	0,061
<i>Número de sedes</i>	974	2,376

Nota: Desviación estándar en paréntesis.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de ICFES (2020) y DANE (2019).

En el proceso de las entrevistas, se preguntó acerca de las estrategias que implementan las instituciones educativas para mejorar los indicadores educativos, como por ejemplo las tasas de deserción. Algunos rectores de las instituciones mencionaron las visitas a los hogares de los estudiantes con bajo rendimiento académico o alta inasistencia escolar, con la intención de motivar tanto a los estudiantes e involucrar a los padres en los procesos educativos. Así mismo, prevenir la deserción y el bajo desempeño académico.

En palabras propias del rector de una institución ubicada en el departamento del Cesar quien menciona lo siguiente:

...el año pasado había unos estudiantes que se querían retirar y yo siendo el rector, llegó a la propia casa de ellos para poderlos motivar, que continuemos con el proceso de formación. Entonces, pese a todo, el año pasado no tuvimos una alta deserción. La matrícula la mantuvimos, solo hubo un chico que se cambió, se trasladó de institución (CE1).

Complementando lo anterior, otro rector de una institución de Antioquia también mencionó la visita a los hogares de los estudiantes como una estrategia que ha tenido resultados positivos. Al agotar varias instancias como es el diálogo con los docentes, actividades con el orientador y psicólogo, se da paso a las visitas domiciliarias.

...Una visita a los padres es de lo más impactante, porque un padre de familia no se espera que lo visiten, incluso si el tema es la inasistencia del estudiante, esa visita genera pena al estudiante y la pena genera motivación, entonces así funciona, y la familia se siente reconocida por la institución. Es una estrategia para mitigar el proceso de deserción y de reprobación (A1).

En otras instituciones se resalta la intención de los rectores por generar procesos de mejora inclusivos que intenten disminuir los rezagos. Entre las estrategias se resaltan proyectos comunitarios, apoyo psicológico y alianzas con otras instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para acompañar el proceso de formación de estudiantes víctimas del conflicto armado, Organizaciones no gubernamentales.

mentales (ONG), así como con el Instituto Departamental de Rehabilitación (IDREEC) para apoyar a los estudiantes en condición de discapacidad.

A continuación, se presenta el testimonio del rector quien manifestó que su equipo de trabajo está conformado únicamente por profesores y el rector de la institución. Pese a las limitaciones de personal, en su función como director de la institución acude a otras entidades gubernamentales para realizar alianzas y garantizar el seguimiento y apoyo a los estudiantes.

... Yo tengo el apoyo a través de IDREEC, porque nosotros no tenemos psicólogo a pesar de la situación de vulnerabilidad de los estudiantes que atendemos. Entonces el IDREEC, nos apoya con charlas con psicólogos y talleres con personal capacitado. Además, la parte de víctimas la hacemos a través del Bienestar Familiar, ellos hacen la socialización del programa relacionado con víctimas del conflicto. Estas alianzas de cierta forma nos ayudan a mejorar el rendimiento de los estudiantes (RCE1).

La generación de proyectos productivos también ha sido una estrategia para controlar la deserción y vincular a los padres de familia en los procesos de formación de los hijos. En el relato de la rectora de una institución de Cundinamarca se evidencia la importancia de los proyectos educativos comunitarios.

... Implementamos los proyectos productivos desde casa, les entregamos a los niños una huerta en casa, con una serie de elementos que nos permite trabajar seguridad alimentaria. Sembramos frijol, maíz y diversidad de plantas, además de pollos de engorde; y eso nos ha servido de estrategia para la creación de manuales e incorporar las competencias laborales. Además, articulamos las competencias básicas. Hasta el momento logramos que los chicos junto con sus padres participaran activamente del proyecto (C1).

Otro proyecto productivo que ha generado efectos positivos en los indicadores educativos internos y ha logrado motivar a los estudiantes fue el que mencionó el rector de una institución de Arauca. El proyecto consiste en apoyar con un capital semilla a los estudiantes de último grado para que ellos realicen un proyecto relacionado con el sector agrícola. Este proyecto ha sido sostenible, el apoyo al emprendimiento por parte de la institución es el capital rotativo, una vez los estudiantes recuperan la inversión y devuelvan el capital inicial a la institución, este es entregado a otros estudiantes para que inicien un nuevo proyecto.

... Los proyectos tienen que ser elaborados por varios meses, y la institución tiene fondos para apoyar los proyectos. Se les presta a los estudiantes como el capital semilla para que inicien el proyecto, y una vez finalizado ellos tienen las ganancias y devuelven a la institución el capital semilla que la institución en un principio les prestó. Los proyectos se desarrollan en las mismas instalaciones de la institución o lo pueden desarrollar en las fincas donde ellos viven, y mostrar al final los resultados. Este es un proyecto bien elaborado y es una base para que ellos más adelante puedan explotar eso. Hemos intentado realizar este proyecto para aprovechar nuestras ventajas en el agro y otros sectores (AR1).

Otras estrategias que han implementado algunos actores educativos al interior de las instituciones con la intención de mejorar los procesos de formación han sido los proyectos de gestión ambiental. Estos proyectos pretenden elevar la conciencia ambiental de los estudiantes y de los padres de familia. Entre los proyectos se resalta la siembra de árboles, procesos de reciclaje y proyectos de investigación ambiental. Según la rectora de una institución del departamento de Bolívar, la investigación es un elemento clave para reconocer los problemas comunitarios. Por tanto, en los proyectos educativos se ha promovido la investigación como elemento transversal. Además, estos proyectos pretenden sensibilizar a los estudiantes y a los padres de familia para que ellos logren transformar la realidad. Al respecto, en palabras de la rectora:

...El proyecto es un análisis crítico de la realidad, los estudiantes, los padres y los docentes de ese curso miran la realidad de su pueblo y del país. Deciden qué quieren trabajar. Ahora mismo estamos viendo que están talando los mangles. Entonces los niños, si quieren trabajar esa parte, pues dicen voy a trabajar los mangles. Quiero saber más sobre los manglares, porqué son importantes, por qué no lo podemos talar (B1).

Con respecto a los recursos institucionales, en la Tabla 3 se presenta el porcentaje de instituciones que accedieron a recursos básicos. Así como, el promedio de estudiantes, administrativos y la relación docente.

Tabla 3. Características de las sedes con educación media ubicadas en la zona rural de Colombia – 2019

	Con población vulnerable	Demás sedes
Acceso a electricidad	0,948	0,978
Acceso a internet	0,588	0,686
Aula de informática	0,783	0,858
Acceso a bienes y servicios TIC	0,231	0,236
Promedio de administrativos	3,246	3,761
	(4,987)	(10,280)
Promedio de alumnos	50,043	51,320
	(39,744)	(40,488)
Relación Alumnos - Docente	14,734	15,085
	(12,404)	(12,597)
Número de sedes	974	2.376

Nota: Desviación estándar en paréntesis.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de DANE (2019).

Se reconoce una problemática relacionada con la escasez de los recursos institucionales en las sedes con alumnos en situación de vulnerabilidad, dado que tuvieron un menor acceso, principalmente en bienes como el internet y referentes a Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Tanto el acceso a internet como el acceso a las aulas de informática presentaron diferencias de 10 y 7 puntos porcentuales respectivamente.

El servicio de electricidad a pesar de ser un servicio básico no presenta cobertura total. Aún existe un porcentaje de sedes que no cuentan con este servicio. El acceso a bienes y servicios TIC presenta baja cobertura a todas las zonas rurales, lo que puede afectar los procesos de formación de los estudiantes.

Con los aportes de los rectores entrevistados se logró identificar brechas más puntuales respecto al acceso a bienes y servicios básicos. La principal limitación que mencionaron fue la falta de conexión e inestabilidad en los servicios de energía, agua, internet, alcantarilla en las zonas rurales. Estas desigualdades terminan inclinando el terreno educativo, desfavoreciendo a los estudiantes que asisten a instituciones con los escenarios inapropiados para el aprendizaje, donde existe una constante escasez de bienes necesarios.

Pese a la situación de escasez de algunas instituciones, los rectores y demás actores educativos intentan generar soluciones, implementando nuevas herramientas o proyectos que permitan mejorar la situación. Es el caso que comentó el rector de una sede educativa ubicada en el departamento del Cesar:

...el agua no la suministran los servicios públicos, sino nosotros mismos a partir de la construcción de pozos profundos. La energía nos la presta el operador, pero es deficiente. Nosotros carecemos de energía para poder trabajar con los equipos, por lo que hemos tenido que hacer unos elevadores que se llaman elevadores secos para tener la energía de 1.10 a 2.20, de esa forma trabajamos (CE1).

Durante las entrevistas la mayoría de los rectores que participaron en el proceso, mencionaron que uno de los principales problemas es la falta de conectividad. Existe un claro rezago en las zonas rurales en temas de señal y cobertura de internet, lo que dificulta la enseñanza de diferentes temas e impacta negativamente en el desempeño de los estudiantes.

En palabras de los rectores de instituciones ubicadas en las zonas rurales, se puede visibilizar cómo la ausencia de recursos puede aumentar el rezago de los estudiantes y profundizar las brechas académicas:

...hemos tenido problemas en temas de conexión y nosotros conversamos con la Secretaría de Educación y es que no es suficiente para poder trabajar. No basta con que tengamos un par de equipos, hay un problema mayor allá en la institución y es la señal. Hemos luchado fuertemente pero no ha sido suficiente y esa escasez se refleja en los resultados negativos de los estudiantes (CH1).

De forma complementaria, el rector de una institución en Nariño también mencionó la importancia de gestionar alianzas estratégicas a partir de las necesidades y las dinámicas del entorno. Por ejemplo, en tiempos de pandemia la institución realizó alianzas para adquirir bienes tecnológicos. En palabras propias del rector:

...Nosotros como institución a través de entidades gubernamentales y no gubernamentales pudimos adquirir computadores. Alrededor de 82 computadores para ayudar en el proceso educativo de los estudiantes en estas circunstancias. Así, como el préstamo de tabletas para no solo dar la guía, sino que los estudiantes también puedan utilizar herramientas que les facilite el proceso (N1).

Discusión y conclusiones

El vínculo entre las brechas educativas y las características organizacionales de las instituciones educativas colombianas que atienden a población socialmente vulnerable ha sido poco investigado. Algunas investigaciones previas se han enfocado en analizar y demostrar la incidencia del contexto individual y familiar en el desempeño académico. Esta investigación realiza un énfasis en analizar los escenarios educativos al interior de las instituciones, como infraestructura, recursos administrativos e información de eficiencia interna como los indicadores de las sedes rurales, principalmente en instituciones donde asistieron estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, uno de los principales aportes de esta investigación fue evidenciar la relevancia de los factores asociados a la gestión escolar en los procesos educativos. La educación en las zonas rurales de Colombia presenta déficits en calidad, pertinencia y cobertura principalmente en el nivel de educación media. En contextos permeados por la pobreza, la violencia y la desigualdad social es importante materializar el acceso a una educación de calidad. Para lograr esto es indispensable que al interior de las instituciones se generen procesos de gestión escolar que respondan a los objetivos de la organización educativa y a las necesidades de la población estudiantil.

Los hallazgos de esta investigación dan sustento de la importancia de mejorar algunos aspectos de gestión escolar para disminuir las brechas en el logro educativo para los grupos socialmente vulnerables. Por ejem-

plo, consolidar alianzas con instituciones de alta calidad con la finalidad de socializar proyectos y buenas prácticas, serviría para enriquecer el trabajo de los pares y mejorar el rendimiento académico.

Así mismo, es importante reconocer que el ejercicio de gestión escolar tiene una serie de elementos transversales que afectan las dinámicas del proceso educativo. Esto implica que los procesos en las instituciones sean reflexivos con el propósito de entender las fortalezas y falencias relacionadas con los recursos educativos, y así asumir diferentes retos que permitan consolidar una educación inclusiva y de calidad. De esta forma, es necesario atender las carencias en infraestructura y capacitación del personal de las escuelas con población vulnerable.

Las entrevistas realizadas en esta investigación demostraron la importancia de la función directiva de los rectores al interior de las instituciones. Uno de los actores dinamizadores del proceso educativo que mayor impacto generan en la calidad y pertinencia educativa, es el rector de la institución. Los rectores conviven en escenarios adversos y reconocen las necesidades de la población estudiantil que atienden. Por tanto, tienen mayor capacidad de generar proyectos de corto y largo plazo que respondan a dichas necesidades. Es importante desde las Secretarías de Educación y otros entes educativos apoyar y generar autonomía en las instituciones para que los rectores puedan tomar decisiones acertadas en los tiempos requeridos.

A pesar de que la educación en las zonas rurales ha estado inmersa en escenarios de confrontación, tensiones y conflictos sociales, es indispensable reconocer el potencial que existe en la educación rural. El compromiso y la capacidad de liderazgo de los actores educativos serán elementos indispensables para que las zonas rurales sean el motor que materialice y dinamice la construcción de un país más equitativo. Por último, es importante reconocer las limitaciones que presenta la investigación. Una de ellas se relaciona con la información disponible. Algunos aspectos relevantes de los procesos internos de las instituciones no fueron considerados, por las limitaciones de información. Por ejemplo, procesos de planificación al interior de las instituciones, prácticas de aprendizaje en el aula, la gestión del talento, entre otros.

Esta investigación sugiere varias líneas de investigaciones futuras que logren responder algunos interrogantes en términos de gestión escolar; por ejemplo, cuáles son los elementos que mejoran la gestión y la capacidad de liderazgo en las instituciones que atienden a población vulnerable, así como el impacto en las trayectorias educativas por el cierre escolar debido a la emergencia sanitaria del Covid-19.

Referencias

- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415-1453. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>
- Bertoni, E., et al. (2020). Seleccionar y asignar docentes en América Latina y el Caribe: Un camino para la calidad y equidad en educación (Nota técnica del BID 1900). Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://doi.org/10.18235/0002329>
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/530>
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does Management Matter in schools? *The Economic Journal*, 125(4), 647-674. <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>
- Burgos-Ayala, A., & Rodríguez, A. G. (2021). Expresiones de desigualdad educativa en Colombia: una reflexión desde los indicadores de contexto, acceso y resultado. *Cultura Científica*, 1(19), 59-78. <https://doi.org/10.38017/1657463X.735>

- Cameron, R., & Molina, J. (2011). The acceptance of mixed methods in business and management. *International Journal of Organizational Analysis*, 19(3), 256-271. <https://doi.org/10.1108/19348831111149204>
- Campbell, M. (2018). Equality and the right to education let's talk about sex education. *Human rights and equality in education*, 4(2), 111-128. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2867w4.12>
- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: Impacto del origen social sobre el desempeño académico y los ingresos de graduados universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 69-93. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200005>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). Educación Formal - 2019 [Base de datos]. <https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/669>
- De Sousa, L. O., Richter, B. W., & Raath, S. P. (2017). Sustainable environmental management indicators in South African primary schools. *Sustainability*, 9(5), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su9050854>
- Fernández, F. J., Egido, I., & Carballo, R. (2016). Impact of quality management systems on teaching-learning processes. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 24(3), 394-415. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2013-0037>
- Fundación Empresarios por la Educación. (2018). Ideas para tejer: Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018. <https://fundacionexe.org.co/2020/06/11/ideas-para-tejer-reflexiones-sobre-la-educacion-en-colombia-2010-2018/>
- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F., & Parra, J. D. (2013). Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Centro de Estudios de Derecho Justicia y Sociedad, Dejusticia. https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_591.pdf
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Glewwe, P., & Maïga, E. W. (2011). The impacts of school management reforms in Madagascar: do the impacts vary by teacher type? *Journal of development effectiveness*, 3(4), 435-469. <https://doi.org/10.1080/19439342.2011.604729>
- González, M. (2016). El problema educativo colombiano. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 4(2), 63-67. <https://doi.org/10.15649/2346030X.392>
- Hernández, F., & Pérez, M. (2018). Autonomía de gestión para la calidad y equidad educativa: una evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC). *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 7(2), 153-174. <https://doi.org/10.35362/rie4422254>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2014). Clasificación de establecimientos y sedes. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1648686/Clasificacion+de+establecimientos+y+sedes+Saber+11.pdf/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2020). Clasificación de Planteles Saber 11° 2019-1 y 2019-4 [Base de datos]. <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>
- Loera, A., Hernández, R., & Garcia, E. (2005). Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas del Programa Escuelas de Calidad. *Heurística Educativa*, 12(2), 1-145. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4313.8648>
- Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. <https://doi.org/10.14516/fde.645>
- Martínez, A., & Hernández, M. (2016). Desigualdad educativa. Una aproximación teórica. *eumed*, 1, 106-118. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/desigualdad/11.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

- Naamara, W., Nabasumba, S., & Nabadda, C. (2017). Educational inequality and quality of life: A comparative study of secondary schools in Central and Northern Uganda. *Arts and Social Sciences Journal*, 8(6), 116-124. <https://doi.org/10.4172/2151-6200.1000316>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Education in Colombia Highlights (Reviews of National Policies for Education, Highlights). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Muñoz Poblete, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 218-223. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2013.28632>
- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4(10), 39-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641006>
- Sarmiento-Espinel, J. A., Silva-Arias, A. C., & van Gasteren, E. (2015). Quality differences of higher education and its determinants in a less-developed country. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(2), 204-221. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1019118>
- Sarmiento-Espinel, J. A., Silva-Arias, A. C., & van Gasteren, E. (2019). Evolution of the inequality of educational opportunities from secondary education to university. *International Journal of Educational Development*, 66(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.006>
- Tinajero, M. G., & Solís del Moral, S. S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 147-168. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Wang, J. (2017). Reflections on the Difficulties of Educational Development in Minority Areas of Western China. *Chinese Education & Society*, 50(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1262180>

Humanidades digitales para la confianza ciudadana. Arte y comunicación en la relación entre comunidad y policía



“Sin música la vida sería un error”
(Nietzsche, 1999, p. 22)

Cómo citar este artículo:

Betancur, H., Marín, A., Espinosa, A. (2026) Humanidades digitales para la confianza ciudadana. Arte y comunicación en la relación entre comunidad y policía. Revista Encuentros, Vol. 24 (01), 99-114. DOI: 10.15665/b367xs30

Héctor Betancur-Giraldo, Ph. D.
Universidad de Alicante, UNAD y ESCER.
ektorbetancur@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5252-8654>

Andrés Felipe Marín-Pulgarín
Escuela de Policía Carlos Eugenio Restrepo.
andres.marin1007@correo.policia.gov.co
<https://orcid.org/0000-0001-5706-9621>

Alejandro Espinosa-Patrón, Ph. D.
Universidad Autónoma del Caribe.
Espinosa.alejandro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5357-162X>

Recibido: febrero 28, 2026/ Aceptado: julio 23, 2026

Resumen

El artículo analiza cómo el arte y la comunicación digital pueden fortalecer la confianza entre la Policía colombiana y la comunidad. A partir de un enfoque mixto —con predominio cualitativo— basado en revisión documental y una encuesta a 101 personas, se identifica que, pese a percepciones mayoritariamente positivas, persisten desafíos en confianza, comunicación y transparencia. El arte emerge como medio para generar empatía y diálogo, mientras que la comunicación digital facilita la participación ciudadana y acerca la institucionalidad. En conjunto, ambos recursos contribuyen a mejorar la relación policía-ciudadanía y a promover la construcción de paz mediante intervenciones artísticas y plataformas digitales integradas de manera sistemática.

Palabras clave: arte, comunicación digital, humanidad digital, comunidad, confianza, policía.

Digital Humanities for Citizen Trust: Art and Communication in the Relationship between Community and Police

Abstract

This article analyzes how art and digital communication can strengthen trust between the Colombian police and the community. Using a mixed-methods approach—predominantly qualitative—based on a review of documents and a survey of 101 people, the study identifies that, despite mostly positive perceptions, challenges persist in trust, communication, and transparency. Art emerges as a means to generate empathy and dialogue, while digital communication facilitates citizen participation and brings institutions closer to the public. Together, these resources contribute to improving the police-citizen relationship and promoting peacebuilding through artistic interventions and systematically integrated digital platforms.

Keywords: art, digital communication, digital humanity, community, trust, police.

Humanidades Digitais para a Confiança Cidadã: Arte e Comunicação na Relação entre Comunidade e Polícia

Resumo

Este artigo analisa como a arte e a comunicação digital podem fortalecer a confiança entre a polícia colombiana e a comunidade. Utilizando uma abordagem de métodos mistos — predominantemente qualitativa — baseada na revisão de documentos e em uma pesquisa com 101 pessoas, o estudo identifica que, apesar das percepções majoritariamente positivas, persistem desafios em relação à confiança, à comunicação e à transparência. A arte surge como um meio de gerar empatia e diálogo, enquanto a comunicação digital facilita a participação cidadã e aproxima as instituições do público. Juntos, esses recursos contribuem para aprimorar a relação entre polícia e cidadãos e promover a construção da paz por meio de intervenções artísticas e plataformas digitais sistematicamente integradas.

Palavras-chave: arte, comunicação digital, humanidade digital, comunidade, confiança, polícia.

Introducción

La relación entre la comunidad y la policía ha sido, históricamente, un tema de interés en los estudios sobre convivencia y seguridad ciudadana. En diversos contextos, la confianza en las instituciones de seguridad ha sido señalada como un factor clave para la construcción de sociedades pacíficas y cohesionadas (Lederach, 1997; Galtung, 1996). Sin embargo, en América Latina, y particularmente en Colombia, la percepción ciudadana sobre la policía ha estado marcada por desafíos estructurales, como la falta de comunicación efectiva, la percepción de abuso de poder y la desconfianza institucional (Bourdieu, 1991; Castells, 2000a). En este marco, el arte y la comunicación digital surgen como herramientas innovadoras que pueden dinamizar las interacciones sociales, promoviendo la confianza y el entendimiento mutuo.

El arte se presenta como un motor para la transformación social y la gestión de conflictos. Lederach (2005) subraya su capacidad para crear escenarios de reconciliación y participación ciudadana, mientras que Freire (1971) sostiene que la pedagogía crítica aplicada a prácticas artísticas impulsa el empoderamiento

comunitario y cuestiona estructuras de poder opresivas. En paralelo, los estudios sobre comunicación digital evidencian su papel en la transparencia institucional y el fortalecimiento del diálogo social. Castells (2000) conceptualiza la “sociedad red”, donde la tecnología y las humanidades digitales configuran nuevas formas de interacción y legitimidad. Complementariamente, Shirky (2010) argumenta que la comunicación digital democratiza la participación, habilitando espacios comunitarios de incidencia política y social.

En este contexto, este estudio tuvo como propósito analizar cómo el arte y la comunicación digital pueden contribuir a la mejora de las relaciones entre la policía y la comunidad en Colombia. Se planteó la hipótesis de que la implementación de estrategias basadas en expresiones artísticas y plataformas digitales fortalece la confianza y la participación ciudadana en asuntos de seguridad. El estudio se desarrolló a partir de un enfoque mixto con predominancia cualitativa, combinando la revisión documental con el análisis de una encuesta aplicada a 101 participantes.

El texto se estructura en cinco secciones articuladas. En la primera, se desarrolla el marco teórico que integra los principales enfoques sobre arte, comunicación digital y su incidencia en la convivencia social. La segunda expone la metodología del estudio, describiendo los instrumentos de recolección de información y el enfoque analítico empleado. La tercera presenta los resultados, centrados en las percepciones ciudadanas sobre la relación policía comunidad y el papel del arte y la comunicación digital en su fortalecimiento. En la cuarta sección se desarrolla una discusión crítica que contrasta los hallazgos con investigaciones previas y con los marcos conceptuales revisados. Finalmente, la quinta sección sintetiza las conclusiones y formula recomendaciones para futuras estrategias de intervención que utilicen herramientas artísticas y digitales orientadas a mejorar la seguridad y la confianza ciudadana.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque mixto con predominio cualitativo, lo que permitió articular un análisis de datos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión más profunda del fenómeno (Creswell, 2009). Esta integración buscó no solo la triangulación para fortalecer la validez de los hallazgos, sino también la exploración del problema desde múltiples perspectivas, promoviendo una visión holística del tema (Patton, 2002). Se utilizó además la revisión documental como técnica central para analizar y sintetizar información existente relevante (Bowen, 2009), complementada posteriormente por una encuesta que aportó datos de primera mano necesarios para el estudio (Fowler, 2014). El estudio articuló conceptos provenientes de la psicología social, la sociología, los estudios de paz y las teorías del conflicto para comprender el vínculo policía comunidad y las dinámicas de poder en Colombia.

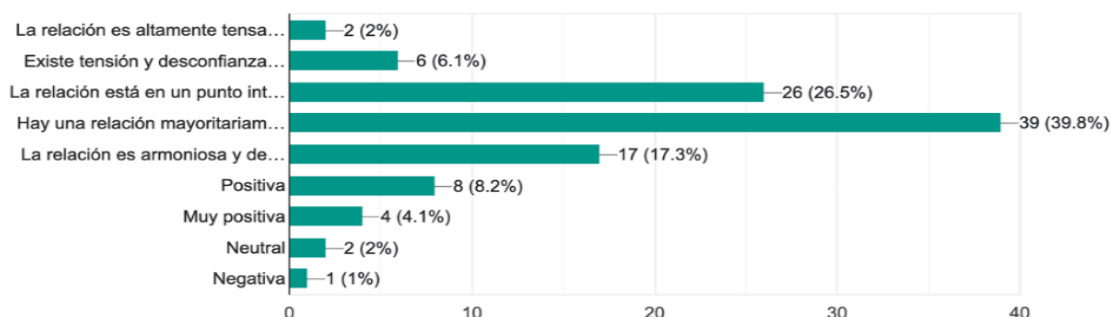
También analiza perspectivas sobre la construcción de comunidades pacíficas, así como aportes de la comunicación digital y los estudios culturales, destacando el papel de las humanidades digitales, el arte y la tecnología como herramientas de transformación social y mediación en conflictos. Igualmente se abordan nociones de pedagogía crítica, participación ciudadana y representación simbólica en entornos digitales. Para la triangulación y el análisis de la información se empleó Atlas.ti, software que facilitó la organización, codificación y categorización de múltiples documentos, estableciendo vínculos entre las diversas redes conceptuales del estudio.

Resultados y discusión

Los resultados, así como su análisis y discusión posterior, fueron realizados a partir de los objetivos específicos enunciados en el proyecto de investigación y vinculados con las categorías de análisis emergentes en el devenir del proyecto.

Figura 1. Relaciones de confianza policía y comunidad, 2023.

6. Sección 2: Percepciones sobre las Relaciones Policía-Comunidad En una escala del 1 al 5, donde 1 representa una relación altamente tensa y c...a relación actual entre la policía y la comunidad?
98 respuestas



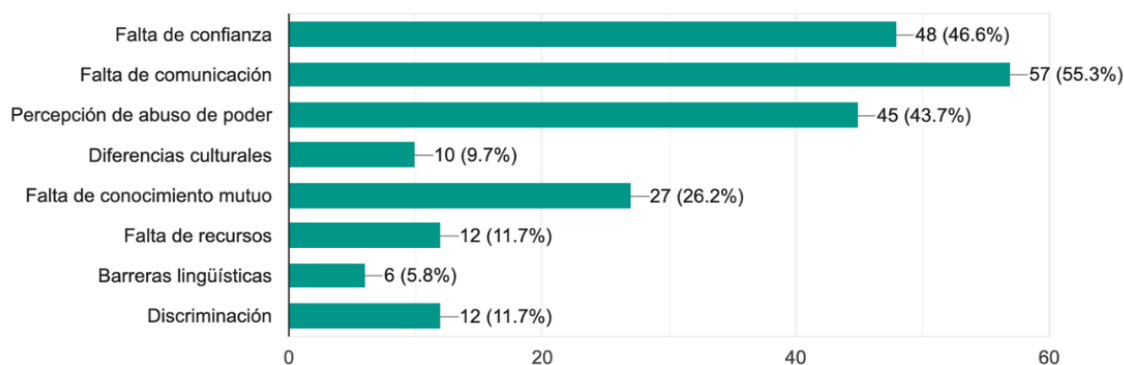
Fuente: elaboración propia.

El análisis sobre las percepciones de la relación entre la policía y la comunidad muestra una visión equilibrada. El 39.8% de los encuestados considera que la relación es mayoritariamente armoniosa, lo que refleja una percepción positiva con oportunidades de mejora. Un 26.5% la ubica en un punto intermedio, evidenciando neutralidad o ambigüedad y representando un grupo estratégico para fortalecer la comunicación entre las partes. Además, un 17.3% percibe una relación armoniosa y de plena confianza, señalando niveles saludables de entendimiento. El texto también destaca que estas dinámicas deben analizarse desde la violencia estructural y la importancia de transformar estructuras sociales injustas para avanzar hacia la paz total, aclarando que esta no debe confundirse con paz totalitaria.

Si hay un emisor, un actor intencionado sobre las consecuencias de esa violencia, podemos hablar de violencia directa; si no lo hay, hablamos de violencia indirecta o estructural. La miseria es una forma de sufrimiento; por lo tanto, ahí hay violencia en algún punto. La posición que se adopta aquí es que violencia indirecta es igual a violencia estructural. La violencia indirecta proviene de la propia estructura social: entre seres humanos, entre conjuntos de seres humanos (sociedades), entre conjuntos de sociedades (alianzas, regiones) en el mundo. (Galtung, 1996, p. 20).

Figura 2. Desafíos de las relaciones entre la policía y la comunidad, 2023.

7. ¿Qué desafíos considera que afectan a las relaciones entre la policía y la comunidad?
103 respuestas



Fuente: elaboración propia.

El 55.3% señaló la falta de comunicación como el principal problema, subrayando la necesidad de fortalecer los canales comunicativos y justificando el uso de herramientas digitales para mejorar la confianza. Además, el 46.6% indicó la falta de confianza como otro desafío relevante, lo que evidencia la importancia de implementar estrategias que promuevan una relación más sólida y colaborativa entre las partes.

En la familia, la confianza en su forma más primaria encuentra su primera confirmación en un mundo que es conducido a un alto nivel de complejidad, debido a las instituciones sociales. Situaciones y gente nuevas están continuamente planteando nuevos problemas de confianza a lo largo de la vida (Luhmann, 2005, p. 47).

El concepto de “espíritu de la época” (*Zeitgeist*), planteado por Hegel (2017), alude al conjunto de valores y tensiones que configuran cada momento histórico y que emergen de dinámicas sociales más que de ideas individuales. En la actualidad, dicho espíritu parece marcado por el individualismo, asociado a la erosión de vínculos y a niveles elevados de desconfianza, mientras que Han (2012) describe un clima social fatigado y emocionalmente desgastado que influye también en la percepción de instituciones como la Policía Nacional de Colombia. Aunque la relación policía comunidad presenta una base generalmente positiva, las percepciones intermedias y los espacios de mejora evidencian la necesidad de estrategias innovadoras sustentadas en el arte y la comunicación digital para fortalecer la confianza, consolidar vínculos y aportar a la construcción de paz.

La percepción de abuso de poder, señalada por el 43.7% de los participantes, aparece como un desafío relevante que exige fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas mediante una comunicación digital más efectiva. El análisis de estas tensiones implica examinar cómo se distribuye el poder dentro de la comunidad. Desde la sociología crítica, y particularmente según Bourdieu (1991), el poder se reparte de manera desigual a través de los capitales económico, cultural y social, generando relaciones hegemónicas que estructuran las dinámicas sociales según el tipo de sociedad.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1993), el capital como trabajo acumulado, material o incorporado, opera como una fuerza estructurante que moldea las dinámicas de poder y explica cómo los modos de producción configuran sociedades cada vez más competitivas, donde la relación entre comunidad e instituciones adquiere relevancia estratégica. En este marco, los datos del estudio muestran que el 26,2% de los participantes identifica la falta de conocimiento mutuo entre policía y ciudadanía como un obstáculo central, lo que resalta la necesidad de estrategias que fomenten comprensión y empatía, especialmente mediante la comunicación digital, valorada como una herramienta masiva y de bajo costo para propiciar acercamientos. Asimismo, el 11,7% señala la carencia de recursos como un limitante clave, evidenciando la importancia de garantizar condiciones materiales adecuadas para fortalecer estas interacciones y mejorar la colaboración institucional-comunitaria.

El 9,7% de los encuestados identificó las diferencias culturales como un desafío en la relación entre policía y comunidad, lo que evidencia la necesidad de incorporar sensibilidad cultural para asegurar estrategias pertinentes y respetuosas de la diversidad local. En conjunto, estos hallazgos ofrecen una visión clara de los principales obstáculos percibidos y señalan oportunidades para abordarlos mediante iniciativas basadas en arte y comunicación digital, insumos fundamentales para la siguiente fase del proyecto orientada al diseño e implementación de dichas estrategias.

Para la pregunta 8. ¿Considera otro desafío que afecta las relaciones entre la policía y la comunidad? Se pregunta si hay otros problemas que puedan influir en cómo la policía y la gente se llevan. Explique.

Llamativamente, algunas respuestas abiertas —como “Ninguna” o “N/A”— reflejan que ciertos encuestados no perciben desafíos adicionales más allá de los ya identificados, lo que sugiere que los problemas

previos abarcan sus principales preocupaciones. Sin embargo, esta ausencia de nuevos señalamientos también podría indicar la necesidad de profundizar en los factores subyacentes a dichos desafíos para comprender con mayor precisión las dinámicas que configuran la relación entre policía y comunidad.

Las propuestas como “laboratorios de fomento del pensamiento crítico” y “actividades socioculturales con niños y la policía” evidencian que algunos participantes ven en la educación crítica y en la interacción temprana con los jóvenes un camino para mejorar la relación policía–comunidad. Estas ideas se inscriben en la pedagogía crítica, que concibe la educación como un medio para reflexionar sobre la realidad, cuestionar relaciones de poder y promover transformaciones sociales. Desde esta perspectiva, Freire (1971) destaca la importancia del diálogo y de la conciencia crítica para comprender y transformar las injusticias, planteamientos que respaldan el potencial de estas iniciativas para fortalecer vínculos y generar cambios significativos.

En su obra «Pedagogía del oprimido», el educador Freire dice que las masas oprimidas deben tener conciencia de su realidad y deben comprometerse, en la praxis, para su transformación. En ello tiene gran solución la educación, pues la Pedagogía del oprimido busca crear conciencia en las masas oprimidas para su liberación. La alfabetización del oprimido debe servir para enseñarle, no solamente las letras, las palabras y las frases, sino lo más importante, «la transmisión de su realidad y la creación de una conciencia de liberación para su transformación en un hombre nuevo. (Ocampo, 2008, p. 53).

Este contexto histórico permite aplicar de manera renovada los aportes de la pedagogía crítica a la realidad nacional, integrándolos en la formación policial y en las prácticas institucionales. Giroux (1990, 2013) subraya la importancia de generar espacios educativos basados en el diálogo igualitario, donde sea posible cuestionar las relaciones de poder, conectar el aprendizaje con la vida cotidiana y expandir identidades y derechos democráticos. Bajo este enfoque, la interacción temprana entre policía, niños y jóvenes se vuelve prioritaria, pues contribuye a construir confianza y a fortalecer vínculos saludables desde las primeras etapas del desarrollo.

Las experiencias positivas en la infancia y la participación en actividades comunitarias con la policía favorecen el entendimiento mutuo y ayudan a que la institución sea vista como un aliado protector, no como una figura distante. Estos contactos tempranos fortalecen la confianza y la cooperación a lo largo de la vida, facilitando relaciones más seguras y armoniosas entre la policía y la comunidad. Desde la perspectiva de Freud (2019), las vivencias de la primera infancia influyen de manera duradera en la formación de la personalidad y en la capacidad de relacionarse con otros. Cuando estas interacciones son positivas, promueven la confianza en sí mismo, la confianza interpersonal y una mayor disposición hacia relaciones cooperativas y armoniosas.

Los resultados evidencian la complejidad de las percepciones y experiencias en la relación entre la policía y la comunidad, mostrando la necesidad de estrategias diferenciadas que respondan a las particularidades y diversidad de cada territorio. También resaltan el valor de enfoques creativos, como el arte y la comunicación digital, para comprender y abordar mejor estas dinámicas. El texto reconoce que construir paz enfrenta múltiples dificultades vinculadas a distintas formas de violencia estructural, directa, cultural y simbólica, presentes a lo largo del conflicto armado (Giraldo, 2018). Asimismo, factores como la desigualdad social y la exclusión generan tensiones y desconfianza hacia las instituciones encargadas del orden público, lo que se traduce en actitudes de resistencia o falta de colaboración por parte de la comunidad. En este marco, también se abre la posibilidad de incorporar teorías basadas en el enfoque de capacidades como una vía para comprender y fortalecer estas relaciones.

Las oportunidades sociales (en forma de servicios educativos y sanitarios) facilitan la participación económica. Los servicios económicos (en forma de oportunidades para participar en el comercio y la producción) pueden contribuir a generar riqueza personal general, así como recursos públicos para financiar servicios sociales. Los diferentes tipos de libertades pueden reforzarse mutuamente. (Sen, 1992, p. 7).

El análisis subraya la necesidad de un enfoque holístico del desarrollo comunitario, donde los distintos aspectos de la vida social se entienden como interdependientes. En la relación policía-comunidad, esto implica atender no solo la seguridad pública, sino también las condiciones estructurales que afectan la vida cotidiana, como el acceso limitado a empleo, salud y educación, factores que perpetúan la desigualdad y dificultan la financiación de servicios esenciales, incluida la seguridad. En este contexto emergen reflexiones críticas, como la idea de que la verdadera libertad consiste en crear nuevas posibilidades, y no simplemente elegir entre alternativas existentes (Žižek, 2014). Bajo esta perspectiva, se plantea un llamado a la acción social y comunitaria para superar barreras económicas y sociales, evitando las soluciones tradicionales y promoviendo estrategias innovadoras y transformadoras orientadas a generar nuevas oportunidades, fortalecer la justicia social y favorecer el bienestar colectivo.

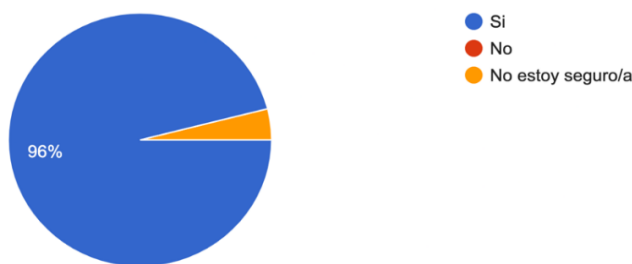
Una mirada prospectiva desde el arte y la comunicación digital para construir paz

Mejorar la relación entre policía y comunidad requiere no solo abordar temas de seguridad, sino también articular esfuerzos intersectoriales que atiendan desigualdades de fondo. En este propósito, el arte y la comunicación digital pueden integrarse a programas comunitarios que promuevan acceso equitativo a servicios educativos y de salud, ampliando oportunidades económicas y fortaleciendo las bases sociales necesarias para relaciones más sólidas y positivas entre ambas partes.

Figura 3. El arte como herramienta efectiva para promover la paz y mejorar las relaciones, 2023.

9. Sección 3: Uso del Arte y la Comunicación Digital ¿Cree que el arte puede ser una herramienta efectiva para promover la paz y mejorar las relaciones comunitarias?

101 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran una percepción ampliamente favorable sobre el potencial del arte como herramienta para promover la paz y fortalecer las relaciones comunitarias: el 96% de los encuestados considera que puede ser un medio efectivo para estos fines. Esta valoración refleja una fuerte confianza en la capacidad del arte para comunicar mensajes, generar reconciliación y crear puentes entre la policía y la comunidad, destacando su poder expresivo para superar barreras y facilitar el entendimiento profundo entre distintos sectores.

De acuerdo con diversas teorías, las expresiones artísticas, como el teatro, la música y la danza, pueden actuar como mediadoras que impulsan la empatía, el diálogo y la reconciliación (Lederach, 1997), permitiendo explorar emociones y narrativas más allá del lenguaje verbal. Aunque una pequeña proporción

manifestó dudas sobre la eficacia del arte para contribuir a la paz y al mejoramiento de las relaciones, se sugiere que fortalecer los canales de diálogo y presentar ejemplos concretos de iniciativas exitosas podría aumentar el apoyo y la comprensión hacia este enfoque.

Por tanto, estos resultados respaldan de manera contundente la premisa del proyecto de explorar el papel del arte como herramienta clave en la promoción de la paz y la mejora de las relaciones comunitarias. La elevada aprobación de esta perspectiva sugiere una base sólida y receptiva en la comunidad para la implementación de estrategias creativas y artísticas con el objetivo de fortalecer aún más la armonía y la confianza entre la policía y los residentes locales.

Para la pregunta 11. ¿Considera otra opción en que la comunicación digital podría influir en la relación entre la policía y la comunidad? Explica.

Las respuestas abiertas sugieren que la comunicación digital puede ampliar y mejorar las estrategias de seguridad ofrecidas por la policía, facilitando un acercamiento más efectivo con la ciudadanía. En línea con McLuhan & McLuhan (1996), quienes destacan el impacto profundo de los medios en la sociedad, se reconoce que estas herramientas potencian la motivación, la participación y la colaboración ciudadana en temas de seguridad. Asimismo, siguiendo a Shirky (2010), la comunicación digital se entiende como un medio que democratiza la participación y favorece la acción colectiva, al permitir que las personas expresen opiniones, compartan información y se organicen a través de plataformas digitales y redes sociales. La reflexión se articula con los proyectos de democracia digital, destacando iniciativas como Transparencia HackDay, donde el intercambio de conocimientos genera debates prácticos orientados a mejorar la democracia y la acción pública, ya sea mediante denuncias, reivindicaciones o herramientas de gestión (Savazoni, 2015). En este marco, se resalta el papel de la comunicación digital para fortalecer la seguridad comunitaria, enfatizando la influencia decisiva que los medios y la tecnología ejercen en las dinámicas sociales. Según McLuhan & McLuhan (2009), los medios transforman la sociedad y, aplicados al contexto policialcomunitario, la comunicación digital puede actuar como un puente que favorece la conexión, el diálogo y la colaboración entre ambas partes.

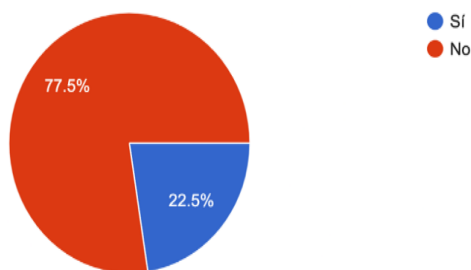
En este contexto, la importancia de la comunicación digital se acentúa no sólo en el acercamiento efectivo, sino también en la motivación, facilitación y participación de los ciudadanos en asuntos relacionados con la seguridad. La afirmación de Shirky (2011), sobre la democratización de la participación ciudadana a través de plataformas direccionadas por humanidades digitales refuerza la idea de que la comunicación digital amplía las posibilidades de involucramiento y empoderamiento. El proyecto Transparencia HackDay, mencionado por Savazoni (2015), ejemplifica cómo el intercambio de conocimientos impulsado por la comunicación digital puede generar debates prácticos con el objetivo de mejorar la democracia y la acción pública.

La comunicación digital se presenta como un medio esencial para fortalecer la seguridad comunitaria, potenciar la participación ciudadana y apoyar proyectos orientados a mejorar la democracia, la gestión pública y la legitimidad institucional. Su impacto ha transformado las prácticas sociales y culturales contemporáneas, dando lugar a nuevas formas de interacción mediante elementos como memes, hashtags y gifs, que influyen en la cultura popular y en la construcción de identidades digitales. En esta línea, Boyd (2014) analiza cómo las plataformas digitales modifican la manera en que las personas se conectan, expresan y se relacionan, resaltando su papel en la configuración de nuevas dinámicas comunicativas y sociales. La sociabilidad mediática retoma la noción de Danah Boyd sobre la socialización aumentada por los nuevos medios, entendida como la integración constante entre la vida cotidiana y la vida digital que los jóvenes desarrollan en entornos virtuales de comunicación. Como señalan Carrero y Gómez (2009), estos espacios expanden las formas de interacción y permiten que las experiencias presenciales y digitales se

entrelacen, configurando nuevas dinámicas de relación y participación social. Por su parte, las tecnologías digitales y medios interactivos direccionados por humanidades en la era digital han ampliado las posibilidades de participación en la resolución de conflictos. Plataformas en línea, como juegos serios y herramientas de realidad virtual, han sido utilizadas para simular situaciones conflictivas y fomentar el aprendizaje y la toma de decisiones colaborativas.

Figura 4. Participación en arte o comunicación digital para mejorar las relaciones policía- comunidad, 2023.

12. Sección 4: Experiencia y Participación en Iniciativas de Arte y Comunicación Digital. ¿Ha participado en iniciativas de arte o comunicación d...on la mejora de las relaciones policía-comunidad?
102 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la pregunta sobre la participación en iniciativas de arte o comunicación digital relacionadas con la mejora de las relaciones policía-comunidad reflejan un nivel significativo de participación en la comunidad. Un notable 77.5% de los encuestados afirma haber participado en tales iniciativas, lo que indica un interés y compromiso activo por parte de la comunidad participante en este proyecto, en el uso del arte y la comunicación digital como medios para fortalecer las relaciones con la policía.

El hecho de que casi el 22.5% de los encuestados afirmara no haber participado en iniciativas previas ofrece una perspectiva relevante sobre la diversidad de experiencias dentro de la comunidad. Este grupo representa una oportunidad para diseñar estrategias que amplíen la participación y aborden posibles barreras que limitan la inclusión. En conjunto, la alta participación registrada respalda la premisa del proyecto al mostrar un entorno receptivo hacia el uso del arte y la comunicación digital para fortalecer las relaciones entre la policía y la comunidad. Este hallazgo refuerza la posibilidad de desarrollar e implementar estrategias más específicas y participativas, aprovechando tanto el interés como la experiencia comunitaria en estas herramientas.

Por su parte, la participación ciudadana desempeña un papel fundamental en la construcción de paz y el fortalecimiento de la democracia. Cuando los ciudadanos están involucrados activamente en los procesos de toma de decisiones y tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, se fomenta la inclusión, la justicia social y la estabilidad política. En este texto, la importancia de esta instancia social como vía para la construcción de paz y el fortalecimiento de la democracia, será fundamental para el desarrollo del proyecto que nos compete actualmente.

También implica un proceso de empoderamiento de los individuos y las comunidades, mejorando la capacidad de los sujetos para influir en las decisiones que afectan sus vidas, permitiéndoles desarrollar habilidades de organización y liderazgo. El empoderamiento a través de la participación ciudadana promueve la ciudadanía activa y el ejercicio efectivo de los derechos. El concepto de participación ciudadana desempeña un papel esencial en la construcción de paz y el fortalecimiento de la democracia al fomentar la inclusión y la justicia social.

En la pregunta 13. Si respondió “Sí” en la pregunta anterior, ¿puede describir detalladamente su experiencia y el impacto que percibió?

Las respuestas a esta pregunta sobre la experiencia y el impacto percibido en las iniciativas de arte y comunicación digital revelan una diversidad de participaciones y percepciones. Aunque varios participantes indicaron “No aplica”, sugiriendo que no han tenido experiencias directas o no han percibido un impacto específico, otras respuestas destacan aspectos clave. Algunos participantes mencionaron el impacto positivo de eventos como murales y cine-foros, que contribuyen a la sensibilización y la creación de memoria colectiva. También se destaca la participación de una banda de paz en encuentros culturales y religiosos como una forma de integración comunitaria. Para efectos de estos hallazgos se asume que la banda de paz mencionada es alusiva a la interpretación musical de bandas en el contexto castrense.

En términos de divulgación y comunicación, se menciona que la comunicación digital, como la emitida a través de la emisora radial de la Policía Nacional y otros medios institucionales o externos, han sido herramientas efectivas para transmitir información en tiempo real y mejorar el diálogo con la comunidad. Sin embargo, se enfatiza la necesidad de gestionar de manera selectiva la información para evitar la saturación de los medios con temas no relevantes. La música emerge como una herramienta poderosa para el acercamiento y la generación de confianza. La participación a través de actividades artísticas y musicales permite un contacto directo entre la policía y la comunidad, desafiando estigmas y mostrando una faceta más humana de la institución.

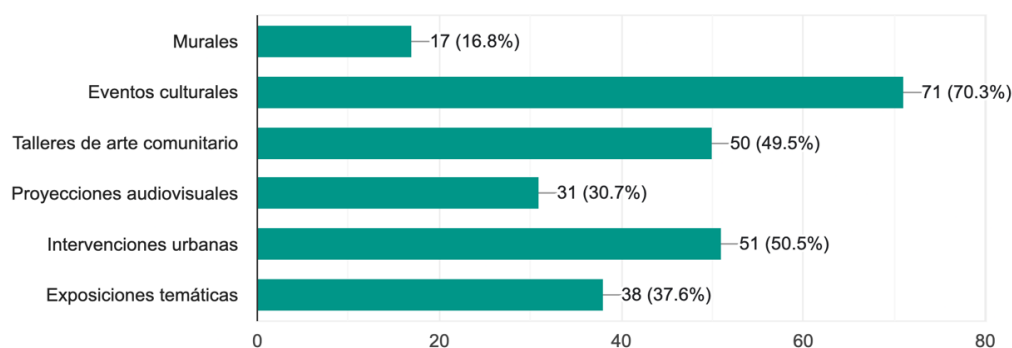
El arte y la comunicación digital como herramientas para la paz

Las perspectivas de autores como Lederach aportan profundidad al análisis, señalando que la construcción de paz exige relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo, elementos que orientan los esfuerzos institucionales hacia una convivencia pacífica en los territorios. Como afirma el autor, la confianza se edifica gradualmente a partir de pequeños acuerdos entre las partes enfrentadas (Lederach, 2005). En este marco, las respuestas indican que las iniciativas de arte y comunicación digital han generado efectos positivos en la relación policía comunidad, aunque también subrayan la necesidad de garantizar la frecuencia, relevancia y continuidad de estas actividades para consolidar una comunicación efectiva y un acercamiento sostenido, fundamentado en la confianza mutua.

Figura 5. Actividades artísticas para promover y mejorar las relaciones policía y comunidad, 2023.

14. Sección 5: Estrategias de Arte y Comunicación Digital. ¿Qué tipo de actividades artísticas considera que podrían promover y mejorar las relaciones entre la policía y la comunidad?

101 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la pregunta sobre el tipo de actividades artísticas que podrían promover y mejorar las relaciones entre la policía y la comunidad, brinda una visión clara de las preferencias y percepciones de la comunidad participante en cuanto a estrategias específicas. El 70.3%, representando a la mayoría de los participantes, destaca la efectividad de los eventos culturales como una estrategia clave. Estos eventos podrían incluir festivales, celebraciones, y actividades que fomenten la participación y el entendimiento mutuo. Paralelamente, el 50.5% sugiere que las intervenciones urbanas, como la creación de arte en espacios públicos, podrían ser efectivas para promover la interacción positiva entre la policía y la comunidad, transformando el entorno de manera significativa.

Así mismo, el 49.5% casi la mitad de los participantes considera que los talleres de arte comunitario son estrategias valiosas. Estos talleres pueden proporcionar un espacio inclusivo para la expresión creativa y la colaboración entre la policía y la comunidad. Por su lado, más de un tercio de los encuestados ve potencial en las exposiciones temáticas como una forma de abordar fenómenos sociales específicos y generar diálogo en torno a cuestiones relevantes para la comunidad, vinculadas con la seguridad y la convivencia. Cerca de un tercio considera que las proyecciones audiovisuales, como documentales o presentaciones visuales, podrían ser efectivas para transmitir mensajes de manera impactante y accesible.

Aunque los murales obtuvieron un porcentaje menor, 16.8%, aún representan un segmento significativo que reconoce el valor del arte público para embellecer el entorno y transmitir mensajes positivos. Esto refleja que la comunidad está abierta a múltiples formas de expresión artística y a la diversificación de estrategias. La combinación de eventos culturales, intervenciones urbanas, talleres comunitarios y otras iniciativas se perfila como una ruta integral para fortalecer las relaciones entre la policía y la comunidad.

En la pregunta sobre otros tipos de actividades artísticas que podrían promover la reconciliación y mejorar estas relaciones, las respuestas aportan propuestas adicionales y perspectivas valiosas que amplían el panorama de posibilidades para seguir construyendo confianza y acercamiento mediante expresiones creativas.

Se propone organizar encuentros culturales orientados a atraer la participación juvenil y fomentar la reconciliación, así como actividades comunitarias que integren a comerciantes y actores del sector privado. Para su difusión, se sugieren herramientas como emisoras, grupos musicales y redes sociales. Además, se destacan talleres centrados no solo en técnicas artísticas, sino en el desarrollo del pensamiento creativo y la comprensión del comportamiento humano, resaltando el carácter reflexivo e investigativo del arte.

La propuesta abarca la creación de talleres en entornos educativos, la promoción de la música y la participación en eventos deportivos intermunicipales como medios para fomentar la interacción y la reconciliación. También destaca la inclusión del teatro como una forma de expresión artística que podría contribuir al entendimiento y la reconciliación. Además, se propone la realización de actividades de sensibilización directas destacando los procesos exitosos de la entidad policial y resaltando sus buenas acciones. Finalmente, se menciona la implementación de círculos de palabra como un medio para facilitar la comunicación y el diálogo abierto. Estas sugerencias adicionales aportan enfoques específicos y creativos para fortalecer dichas relaciones a través de actividades artísticas.

La diversidad de propuestas refleja una comprensión integral de la importancia del arte como herramienta para la reconciliación y la construcción de relaciones positivas. 16. ¿Cómo imagina que la comunicación digital podría utilizarse para involucrar a la comunidad y la policía en iniciativas conjuntas? Explique. Las respuestas proporcionadas revelan diversas percepciones sobre cómo la comunicación digital podría ser empleada para involucrar a la comunidad y la policía en iniciativas conjuntas. La propuesta destaca la

utilización de proyectos audiovisuales liderados por jóvenes como medio de participación y expresión. Se subraya la importancia de promover la comunicación bidireccional, donde una comunidad informada se convierte en una población interesada en los acontecimientos locales. El uso de redes sociales, junto con la organización de encuentros comunitarios, es mencionado como un medio para fomentar la participación y la cercanía entre la policía y la comunidad.

La creación de contenido educativo y de sensibilización a través de diversas plataformas determinadas por humanidades digitales es vista como una manera efectiva de generar conciencia y participación. Se destaca la importancia de generar espacios con humanidades digitales en la era tecnológica que faciliten el diálogo y la participación de la comunidad. La idea de transmitir eventos en tiempo real, especialmente aquellos que resaltan actividades positivas de la policía, se considera como una forma de fortalecer los lazos con la comunidad. Se sugiere el desarrollo de programas educativos y debates para fortalecer el entendimiento mutuo y abordar percepciones generalizadas de la comunidad.

La propuesta de crear sistemas personalizados para que la comunidad conozca al policía de su cuadrante busca fortalecer vínculos directos y relaciones más cercanas, mientras que se enfatiza la necesidad de mejorar los canales de comunicación mediante un uso más efectivo de la tecnología para dinamizar la interacción entre ciudadanía e institución. Esta orientación se enmarca en un contexto caracterizado por una sociedad informacional, donde la productividad y competitividad dependen de la capacidad de generar, procesar y aplicar conocimiento, y por un entorno global, en el que la producción, el consumo y la circulación, incluyendo capital, trabajo, información y tecnología, se organizan a escala mundial a través de redes interconectadas. Estas condiciones refuerzan la importancia de aprovechar la tecnología y la digitalización como herramientas estratégicas para consolidar relaciones más accesibles y efectivas entre la policía y la comunidad.

Estas condiciones refuerzan la importancia de aprovechar la tecnología y la digitalización para construir relaciones más sólidas entre la policía y la comunidad, basadas en cercanía, información accesible y comunicación constante. Para Castells (2000a), en las nuevas condiciones históricas, la productividad y la competencia surgen dentro de una red global de interacciones entre redes empresariales, lo cual contextualiza la propuesta de crear sistemas personalizados para que la comunidad conozca al policía de su cuadrante como un esfuerzo por fortalecer conexiones locales en materia de seguridad mediante el uso estratégico de la tecnología. Esta iniciativa busca mejorar la comunicación y ampliar la interacción entre ciudadanía e institución en un entorno marcado por la economía informacional descrita por Castells (2000b), donde la generación y aplicación de conocimiento resultan fundamentales. Al integrar la noción de globalización y redes de interacción del autor, se resalta que la seguridad comunitaria depende tanto de vínculos locales como de conexiones más amplias entre actores diversos. En este marco, la personalización de sistemas y la incorporación de tecnología se consolidan como elementos clave para articular eficazmente las dinámicas informacionales en la relación policía-comunidad.

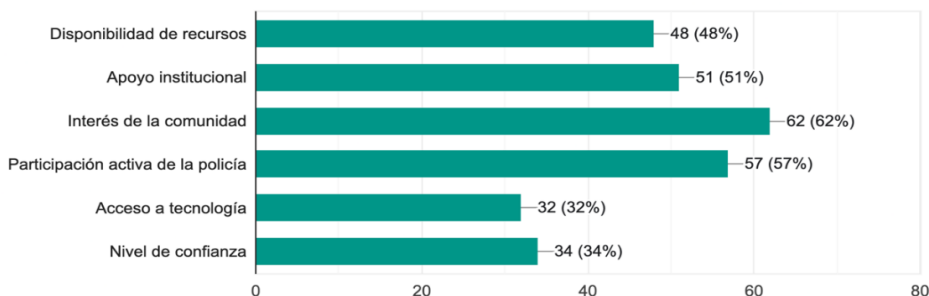
Humanidades digitales para construir confianza y comunidad

La creación de espacios virtuales para el diálogo y la escucha activa se plantea como una forma de fomentar la participación y la comprensión mutua. Igualmente, se propone la organización de mesas de diálogo específicas, especialmente con jóvenes o participantes de culturas alternativas, para abordar sus perspectivas de manera directa. Estas sugerencias reflejan la diversidad de enfoques y estrategias imaginadas para utilizar la comunicación digital como un medio efectivo para mejorar las relaciones y promover la participación entre la policía y la comunidad.

Figura 6. Elementos de impacto en la participación policía-comunidad en proyectos sobre arte y comunicación digital, 2023.

17. Sección 6: Factores que Impactan la Participación. ¿Qué factores considera que podrían influir en la participación de la comunidad y la policía en iniciativas de arte y comunicación digital?

100 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes proporcionan una visión cuantitativa de la percepción de los participantes sobre los factores que influyen en la participación en iniciativas de arte y comunicación digital. El alto porcentaje, 62%, que destaca el interés de la comunidad sugiere que la disposición y el entusiasmo de los residentes son los factores más influyentes en la participación. Esto resalta la importancia de comprender y abordar las necesidades y expectativas locales. Un 57% considera que la participación de la policía es crucial. Esto subraya la importancia de la interacción proactiva de la policía en las iniciativas, lo que puede fortalecer la confianza y el compromiso de la comunidad.

El apoyo institucional, aunque es un factor importante, se sitúa en un tercer lugar. Aunque sigue siendo relevante, esto podría indicar que la iniciativa puede contar con un grado sustancial de independencia o liderazgo comunitario. Casi la mitad de los participantes consideran que la disponibilidad de recursos es un factor influyente. Esto podría incluir tanto recursos financieros como materiales y destaca la importancia de garantizar que haya medios adecuados para llevar a cabo estas iniciativas. Aunque el nivel de confianza sigue siendo un factor significativo, el porcentaje más bajo podría indicar que, aunque es importante, puede no ser el único factor determinante. La construcción de confianza aún se destaca como un área a la que se debe prestar atención.

El acceso a la tecnología aparece como un factor influyente, aunque su posición en la lista indica que, si bien es relevante, no resulta tan determinante como otros elementos esenciales para la participación. En conjunto, los porcentajes sugieren que el interés y la participación son los factores más significativos, pero también que el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos, el nivel de confianza y el acceso a herramientas tecnológicas desempeñan un papel clave en el éxito de estas. Frente a la pregunta sobre qué otros factores podrían influir en la participación de la comunidad y la policía en actividades de arte y comunicación digital, los encuestados señalaron diversos elementos adicionales que pueden impactar este involucramiento, aportando perspectivas valiosas para el diseño futuro de estrategias más inclusivas y efectivas.

Generar interés comunitario y promover eficazmente los proyectos son acciones fundamentales para garantizar la participación. La percepción de éxito en las iniciativas, junto con actividades diversas como concursos y eventos, puede incentivar el involucramiento ciudadano. El respaldo presupuestal, la construcción de relaciones interpersonales y la confianza mutua también se reconocen como factores clave.

Además, se subraya la necesidad de una alfabetización digital efectiva para comprender y aprovechar el impacto de los medios digitales en la participación comunitaria.

La elección de temáticas relevantes, el interés social, el impacto y la difusión adecuada se señalan como elementos esenciales. La educación hacia la utilización saludable de los medios de comunicación se menciona como un componente importante para la participación consciente. Finalmente, la interacción directa, la participación en juegos tecnológicos y retos se sugieren como estrategias atractivas. 20. ¿Qué tipo de apoyo o recursos considera que serían necesarios para implementar con éxito estas estrategias?

La implementación efectiva de estrategias comunitarias de seguridad requiere una cuidadosa consideración de una variedad de factores críticos identificados por los participantes en este estudio. Uno de los elementos centrales identificados es el compromiso mutuo entre la comunidad y la policía, entendido como una colaboración bidireccional que requiere recursos esenciales, tecnológicos, económicos y de talento humano dedicado, para sostenerse de manera efectiva.

También se resalta el papel fundamental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para mejorar la interacción entre institución y ciudadanía, reforzando la necesidad de una comunicación fluida y eficiente entre las entidades gubernamentales y la población. Además, un aspecto distintivo señalado es la relevancia de involucrar activamente a la comunidad, mediante procesos de consulta y escucha atenta de sus expectativas en programas culturales, lo cual fortalece la pertinencia, el impacto y la sostenibilidad de las iniciativas.

Esto resalta la necesidad de contar con personal disponible y comprometido para trabajar directamente con la comunidad en la implementación de estas iniciativas. La problemática de la dificultad en la relación policía comunidad radica no solo en la subjetividad sino en la heterogeneidad y la multiplicidad (Deleuze y Guattari, 2004). El escenario plantea una perspectiva que subraya la necesidad de considerar tanto la diversidad como la multiplicidad de voces que aportan a la construcción de estrategias efectivas para mejorar las relaciones entre estas dos estructuras sociales.

El éxito de estas iniciativas depende de recursos municipales adecuados, infraestructura sólida y un banco de proyectos bien diseñado. También se destaca la importancia de una participación amplia y de actividades multimodales capaces de llegar a diversos sectores sociales. La articulación con instituciones deportivas, comerciantes, programas de la alcaldía, centros educativos y el sector privado evidencia que la cooperación interinstitucional es indispensable para alcanzar objetivos comunes. Estas estrategias van más allá de la seguridad física al incluir la mejora de la formación policial, la flexibilidad operativa con preservación de la autoridad y el apoyo psicosocial, elementos orientados a fortalecer las capacidades sociológicas de los policías y su interacción con la comunidad.

La promoción cultural, los eventos interactivos y actividades como bazares comunitarios se perfilan como estrategias clave para fortalecer los vínculos entre la policía y la ciudadanía. La colaboración internacional mediante intercambios y becas también contribuye al desarrollo personal y profesional de los participantes. Estos apoyos evidencian la necesidad de una gestión coordinada y multisectorial para implementar con éxito medidas de seguridad comunitaria. Los resultados del estudio confirman que mejorar la relación entre policía y comunidad exige mecanismos que dinamicen las interacciones sociales y fomenten la confianza mutua.

El texto destaca la necesidad de incorporar el arte y la comunicación digital como herramientas dinamizadoras de las relaciones entre la policía y la comunidad, así como medios efectivos para difundir y masificar

información. Para los miembros de la comunidad, resulta determinante un cambio de actitud por parte de la Policía Nacional, ya que sin este no será posible construir confianza ni fortalecer el acompañamiento a la misión constitucional de la institución. Además, se evidencia que la desconfianza ciudadana hacia la Policía está asociada a factores como la corrupción, el abuso de autoridad y la violación de derechos, aspectos que requieren un abordaje integral. En este sentido, el arte y las estrategias de comunicación digital se presentan como vías clave para promover procesos de concienciación, involucrar tanto a policías como a ciudadanos y generar transformaciones sociales y humanas profundas orientadas a mejorar esta relación.

Conclusiones

La implementación efectiva de proyectos basados en el arte y la comunicación digital entre la policía y la comunidad requiere una atención cuidadosa a factores esenciales. El interés comunitario se presenta como un motor fundamental para la participación, lo que resalta la necesidad de motivar activamente a los actores involucrados. Asimismo, el compromiso proactivo de la fuerza policial es crucial para generar confianza y fortalecer el vínculo con la ciudadanía. La implementación efectiva de proyectos basados en el arte y la comunicación digital entre la policía y la comunidad requiere una atención cuidadosa a factores esenciales. El interés comunitario se presenta como un motor fundamental para la participación, lo que resalta la necesidad de motivar activamente a los actores involucrados. Asimismo, el compromiso proactivo de la fuerza policial es crucial para generar confianza y fortalecer el vínculo con la ciudadanía.

El apoyo institucional, tanto desde la entidad policial como de las autoridades locales, constituye un pilar que facilita la coordinación y sostenibilidad de las iniciativas. Para su desarrollo, se requiere una combinación de recursos tecnológicos, financieros y humanos especializados.

Una comunicación clara y bidireccional entre la policía y la comunidad actúa como catalizador para mejorar las relaciones y fomentar la confianza. En este sentido, la flexibilidad en las actuaciones policiales, sin comprometer la autoridad, contribuye a establecer vínculos respetuosos y efectivos. La formación integral del personal, desde un enfoque humanista, se plantea como una necesidad para fortalecer las capacidades socio comunitarias.

La articulación con instituciones educativas, el sector privado y la administración municipal permite ampliar el alcance de las estrategias. Actividades culturales, recreativas y el abordaje de problemáticas específicas se perfilan como herramientas clave para consolidar la relación entre ambas partes.

Finalmente, el involucramiento activo de jóvenes y el uso estratégico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen oportunidades innovadoras para transformar percepciones. Las iniciativas artísticas y culturales, al integrar enfoques creativos y sensibles al contexto social, se posicionan como medios eficaces para enriquecer la interacción entre la policía y la comunidad.

Referencias

- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico, (pp. 91-111). <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Sociologia/Unidad4/bour1.pdf>
- Bourdieu, P. (1993). Campo del poder y campo intelectual. Folios.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), (pp. 27-40). <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/qjrj0902027/full/html>
- Boyd, D. (2014). *Es Complicado. La vida social de los adolescentes en red*. Triángulo Editorial.
- Carrero, J. S., & Gómez, J. I. A. (2009). Educación mediática y espectadores activos: estrategias para la

- formación. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (39), (pp. 131-148). <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/184493>
- Castells, M. (2000a). Internet y la sociedad red. *La factoría*, 14(15), 1-13. <https://philpapers.org/rec/CA-SIYL>
- Castells, M. (2000b). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Siglo XXI.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Deleuze, G, y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre- textos.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey Research Methods*. Sage Publications.
- Freire, P. (1971). *Conciencia, crítica y liberación: Pedagogía del oprimido*. Ediciones Camilo.
- Freud, S. (2019). *Tres ensayos sobre teoría sexual* (Vol. 386). Editorial Verbum.
- Galtung, J. (1996). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Giraldo, H. B. (2018). Enseñanza-aprendizaje con prospectiva de paz en la formación policial. *Ratio Juris UNAULA*, 13(26), 145-160. 10.24142/raju.v13n26a6
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. (2013). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hegel, G. W. F. (2017). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de cultura económica.
- Lederach, J. P. (1997). *La imaginación moral*. Bogotá: Editorial Norma. <https://franciscodiez.com.ar/wp-content/uploads/2022/01/JPL.-La-imaginacion-moral.pdf>
- Lederach, J. P. (2005). *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Good Books.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Anthropos Editorial.
- McLuhan, M., & McLuhan, E. (1996). *Comprender a los medios. Las extensiones del hombre*. Paidós.
- McLuhan, M., & McLuhan, E. (2009). *Las leyes de los medios*. CIC. Cuadernos de información y Comunicación, 14, 285-316. www.redalyc.org/pdf/935/93512977017.pdf
- Nietzsche, F. (1999). *El crepúsculo de los ídolos*. Edicomunicación S.A.
- Ocampo, L. J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 10, (pp.57-72). <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-historia-de-la-educacion-latinoamericana/articulo/paulo-freire-y-la-pedagogia-del-oprimido>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research methods and evaluation*. Methods, Sage, Thousand Oaks.
- Savazoni, R. (2015). Brasil: participación ciudadana y cultura digital Una entrevista a Rodrigo Savazoni. *Revista Teknokultura*, 12(3), 597-606. <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/51339/0>
- Sen, A. (1992). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, (55), (pp.14-20). <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. Penguin UK.
- Shirky, C. (2011). The political power of social media: Technology, the public sphere, and political change. *Foreign affairs*, 28-41. <https://www.jstor.org/stable/25800379>
- Žižek, S. (2014). *Event: Philosophy in Transit*. Penguin.



UNIVERSIDAD
**AUTÓNOMA
DEL CARIBE**
Vigilada Mineducación

ENCUENTROS

ENCUENTROS | Vol, 24-01 | Enero - Junio 2026