



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTOS DE CRISIS FAMILIAR: UN ENFOQUE DESDE LA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR- COLOMBIA.

Autor: Flor María Sampayo Gutiérrez

Filiación: Institución Educativa Manuel Atencia Ordoñez de Magangué Bolívar

Correo electrónico: flor.maria72@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3833-634X>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5364>

p.p. 217-228

Resumen

Este artículo tiene como propósito analizar y sistematizar estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a estudiantes en situación de crisis familiar, desde el enfoque de la Ecología del Aprendizaje, en instituciones públicas de Magangué, Bolívar. Apoyado en autores como Echeita (2014), UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986) y Hernández (2019), se destaca la importancia de un clima escolar restaurativo que promueva la resiliencia, la empatía y el aprendizaje significativo. Desde una perspectiva cualitativa y un paradigma interpretativo-constructivista, se utilizó el método hermenéutico y el análisis de contenido para interpretar las prácticas pedagógicas y el rol del currículo contextualizado. Se revisaron 52 documentos, de los cuales 35 fueron seleccionados mediante criterios explícitos de inclusión y exclusión. Los hallazgos evidencian que la escuela puede convertirse en un espacio seguro y transformador para estudiantes afectados por rupturas familiares, siempre que se implementen estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación y el uso de TIC (Urrea, 2021; López et al., 2025). También se identificó que la formación docente en inclusión, diversidad y competencia emocional (Arias, 2023; Vinuesa et al., 2024), junto con la articulación con profesionales psicoeducativos (Calleja, 2024; Pérez Gómez, 2020a), es clave para fortalecer el acompañamiento en estos contextos. En conclusión, la inclusión educativa desde la Ecología del Aprendizaje permite resignificar el rol de la escuela como refugio formativo, protector y promotor de vínculos afectivos. Se hace urgente adaptar los proyectos educativos institucionales (PEI) y el currículo a las realidades sociales, culturales y familiares del entorno escolar, garantizando el derecho a una educación equitativa, afectiva y contextualizada.

Palabras clave: crisis familiar, inclusión educativa, ecología del aprendizaje, currículo contextualizado, formación docente, aprendizaje significativo, estrategias pedagógicas.

CITA EN APA:

Sampayo Gutiérrez, F. M. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de crisis familiar: un enfoque desde la ecología del aprendizaje en instituciones públicas de Magangué, Bolívar- Colombia. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 217-228. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



INCLUSIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES IN CONTEXTS OF FAMILY CRISIS: AN APPROACH FROM THE ECOLOGY OF LEARNING IN PUBLIC INSTITUTIONS OF MAGANGUÉ, BOLÍVAR- COLOMBIA

Abstract

This article aims to analyze and systematize inclusive pedagogical strategies that respond to students experiencing family crises, from the perspective of the Ecology of Learning, in public institutions in Magangué, Bolívar. Drawing on authors such as Echeita (2014), UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986), and Hernández (2019), the importance of a restorative school climate that fosters resilience, empathy, and meaningful learning is highlighted. Using a qualitative perspective and an interpretive-constructivist paradigm, the hermeneutic method and content analysis were applied to interpret pedagogical practices and the role of contextualized curricula. A total of 52 documents were reviewed, of which 35 were selected through explicit inclusion and exclusion criteria. Findings show that the school can become a safe and transformative space for students affected by family ruptures, especially when strategies such as Project-Based Learning (PBL), gamification, and ICT are implemented (Urrea, 2021; López et al., 2025). Teacher training in inclusion, diversity, and emotional competence (Arias, 2023; Vinueza et al., 2024), as well as collaboration with psychoeducational professionals (Calleja, 2024; Pérez Gómez, 2020a), were identified as key elements in supporting these contexts. In conclusion, inclusive education through the Ecology of Learning redefines the school's role as a formative, protective refuge that fosters emotional bonds. There is an urgent need to adapt institutional educational projects (PEI) and the curriculum to the social, cultural, and family realities of the school environment, ensuring the right to equitable, emotional, and contextualized education.

Keywords: family crisis, inclusive education, ecology of learning, contextualized curriculum, teacher training, meaningful learning, pedagogical strategies.

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES INCLUSIVES EN CONTEXTES DE CRISE FAMILIALE : UNE APPROCHE PAR L'ÉCOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLOMBIE

Résumé

Cet article vise à analyser et systématiser des stratégies pédagogiques inclusives adaptées aux élèves en situation de crise familiale, selon l'approche de l'Écologie de l'Apprentissage, dans des établissements publics de Magangué, Bolívar. En s'appuyant sur des auteurs comme Echeita (2014), l'UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986) et Hernández (2019), l'importance d'un climat scolaire réparateur favorisant la résilience, l'empathie et l'apprentissage significatif est mise en évidence. Depuis une approche qualitative et un paradigme interprétatif-constructiviste, la méthode herméneutique et l'analyse de contenu ont été utilisées pour interpréter les pratiques pédagogiques et le rôle du curriculum contextualisé. Au total, 52 documents ont été examinés, dont 35 ont été sélectionnés selon des critères d'inclusion et d'exclusion explicites. Les résultats montrent que l'école peut devenir un espace sûr et transformateur pour les élèves affectés par des ruptures familiales, à condition de mettre en œuvre des stratégies telles que l'apprentissage basé sur des projets (ABP), la ludification et l'usage des TIC (Urrea, 2021 ; López et al., 2025). La formation des enseignants à l'inclusion, la diversité et la compétence émotionnelle (Arias, 2023 ; Vinueza et al., 2024), ainsi que l'articulation avec des professionnels psychoéducatifs (Calleja, 2024 ; Pérez Gómez, 2020a), s'avèrent essentielles pour renforcer l'accompagnement dans ces contextes. En conclusion, l'éducation inclusive à travers l'Écologie de l'Apprentissage permet de redéfinir l'école comme refuge éducatif, protecteur et créateur de liens affectifs. Il est urgent d'adapter les projets éducatifs institutionnels (PEI) et le curriculum aux réalités sociales, culturelles et familiales.

Mots-clés : crise familiale, éducation inclusive, écologie de l'apprentissage, curriculum contextualisé, formation des enseignants, apprentissage significatif, stratégies pédagogiques.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM CONTEXTOS DE CRISE FAMILIAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ECOLOGIA DA APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE MAGANGUÉ, BOLÍVAR-COLÔMBIA

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar e sistematizar estratégias pedagógicas inclusivas que respondam aos estudantes em situação de crise familiar, com base na abordagem da Ecologia da Aprendizagem, em instituições públicas de Magangué, Bolívar. Apoiado em autores como Echeita (2014), UNESCO (2020a, 2020b), Bronfenbrenner (1987, 1993), Vygotsky (1986) e Hernández (2019), destaca-se a importância de um clima escolar restaurador que promova a resiliência, a empatia e a aprendizagem significativa. A partir de uma perspectiva qualitativa e um paradigma interpretativo-construtivista, utilizou-se o método hermenêutico e a análise de conteúdo para interpretar as práticas pedagógicas e o papel do currículo contextualizado. Foram revisados 52 documentos, dos quais 35 foram selecionados mediante critérios explícitos de inclusão e exclusão. Os achados mostram que a escola pode se tornar um espaço seguro e transformador para estudantes afetados por rupturas familiares, quando se implementam estratégias como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), gamificação e o uso das TIC (Urrea, 2021; López et al., 2025). Também se identificou que a formação docente em inclusão, diversidade e competência emocional (Arias, 2023; Vinuesa et al., 2024), junto com a articulação com profissionais psicoeducacionais (Calleja, 2024; Pérez Gómez, 2020a), é fundamental para fortalecer o acompanhamento nesses contextos. Conclui-se que a educação inclusiva, sob a perspectiva da Ecologia da Aprendizagem, permite ressignificar o papel da escola como espaço formador, protetor e promotor de vínculos afetivos. É urgente adaptar os projetos educativos institucionais (PEI) e o currículo às realidades sociais, culturais e familiares do contexto escolar.

Palavras-chave: crise familiar, educação inclusiva, ecologia da aprendizagem, currículo contextualizado, formação docente, aprendizagem significativa, estratégias pedagógicas..

Introducción

La infancia es la etapa en que los niños comienzan a adquirir aprendizajes sociales, mucho antes de iniciar su vida escolar. Es en la familia donde el sujeto experimenta su desarrollo físico y emocional de manera primaria. En este sentido, el hogar debe brindar al individuo un espacio de crecimiento personal donde los valores y el buen trato se constituyen en una norma familiar. Al respecto, Valencia (2020) señala que la familia es el escenario fundamental a través del cual es posible construir y promover procesos de cambio orientados al desarrollo óptimo de todos sus integrantes.

Álvarez y Alemán (2024) complementan esta visión al indicar que la familia representa el orden estructural de los fundamentos necesarios para que el niño o la niña logre vivir en sociedad, donde se enseñan las reglas, los deberes y los derechos establecidos a nivel cultural. Desde esta perspectiva,

el acompañamiento familiar constante y positivo constituye una condición imprescindible para el aprendizaje significativo en los primeros años de vida.

Sin embargo, ese escenario que debe brindar seguridad al niño se ve afectado por crisis familiares que desencadenan, muchas veces, situaciones de violencia y maltrato. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) define el maltrato infantil como cualquier forma de abuso o desatención que afecte a menores de 18 años, incluyendo el maltrato físico o afectivo, el abuso sexual, la negligencia y la explotación, en el marco de relaciones de responsabilidad, confianza o poder. Estas formas de maltrato llegan a la escuela con cada niño, niña o adolescente vulnerado, que ve disminuida su autoestima y motivación por vivir en entornos donde el respeto, la solidaridad y la empatía son conceptos desconocidos.

La relevancia de abordar esta problemática radica en que la crisis familiar no solo vulnera los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, sino que también impacta de forma directa en sus procesos de socialización, aprendizaje y permanencia escolar. La escuela, como segunda instancia de socialización, se convierte en un escenario clave para mitigar los efectos de estas vivencias adversas. Por ello, es urgente que las instituciones educativas reconozcan el papel formativo que tienen más allá del currículo académico, desarrollando prácticas inclusivas que promuevan el bienestar emocional, la resiliencia y la reconstrucción de vínculos afectivos.

En relación con la magnitud del problema en Colombia, la Secretaría de Integración Social de Bogotá (2023) reportó que, en el año 2022, de las más de 140.000 personas que hicieron parte de los registros de atención en contextos de violencia familiar, el 28% correspondió a niñas, niños y adolescentes, lo que representó un incremento del 45% frente al año 2021. Estas cifras evidencian la urgencia de fortalecer las respuestas institucionales desde el ámbito educativo, particularmente en municipios como Magangué, Bolívar, donde las condiciones de vulnerabilidad social agudizan el impacto de las crisis familiares sobre la vida escolar.

Dentro de esta perspectiva, corresponde a la escuela promover el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas que contribuyan al fomento de la ecología del aprendizaje en contextos familiares donde la crisis requiere ser reconducida. Es así como el presente artículo tiene el propósito de analizar y sistematizar el conocimiento existente sobre la atención pedagógica en contextos de crisis familiar, enfocándose en estrategias para la inclusión educativa.

El planteamiento de las estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de crisis familiar demanda una comprensión profunda de los factores sociales, emocionales y educativos que afectan el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Resulta indispensable revisar los fundamentos teóricos que sustentan dichas estrategias, así como los modelos que orientan las

prácticas pedagógicas en escenarios vulnerables. Este recorrido teórico permite explicar el papel transformador de la escuela y del docente como agente de cambio, capaz de construir espacios seguros, equitativos y reparadores.

Marco teórico

Estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de crisis familiar

Las estrategias pedagógicas inclusivas están vinculadas con la didáctica aplicada por los docentes con la finalidad de garantizar a los estudiantes la oportunidad de recibir una educación de calidad, valorando sus particularidades con la intención de ayudarlos a participar en la mayor igualdad de condiciones posible, desde la justicia y la equidad. Será a través de esas estrategias que se valore la diversidad del ser humano, permitiéndole al estudiante que vive en entornos de crisis familiar mitigar el impacto negativo en su vida escolar y acceder a una educación de calidad.

La educación inclusiva se concibe como un enfoque orientado a promover el aprendizaje y la calidad de vida, y a superar las diversas formas de exclusión (Echeita, 2014). En ese sentido, la inclusión educativa, tal como lo plantea la UNESCO (2020a), implica superar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del sistema educativo, en especial aquellos en situación de vulnerabilidad. En contextos de crisis, la educación debe ser capaz de reconstruir vínculos, generar sentido de pertenencia y fomentar el desarrollo integral del sujeto (De Simancas, 1998).

Diversas investigaciones han documentado cómo factores de riesgo como la violencia intrafamiliar, la inestabilidad económica y la ausencia de acompañamiento psicoafectivo impactan el rendimiento académico y la salud mental del estudiante (Rodríguez y Mafrán, 2024; Chávez, 2023). A ello se suma la escasa formación docente en modelos de atención a poblaciones vulnerables, lo cual limita las posibilidades reales de inclusión (Torres, 2024). El desarrollo de prácticas inclusivas requiere un ambiente educativo que ofrezca

seguridad, materiales diversificados y actividades acordes con las características personales del estudiantado. En este sentido, Espinoza (2023) señala que la atención individualizada puede fortalecer la búsqueda de logros por parte de los estudiantes a partir de la superación de sus limitaciones, y que la colaboración y la diversidad en el aula enriquecen el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Formación docente y competencia socioemocional

El desarrollo de programas de formación continua orientados al desarrollo de competencias emocionales, estrategias de enseñanza diferenciada y atención a la diversidad es fundamental para transformar la práctica docente en escenarios complejos (Arias, 2023). El docente, por estar directamente al frente de los procesos de enseñanza, requiere una formación que le permita afrontar de manera positiva los retos permanentes que presentan los estudiantes que viven en entornos vulnerables.

Vinueza, Lindao, Salazar y Álvaro (2024) recomiendan el fortalecimiento de la formación docente en estrategias inclusivas que consideren las particularidades de los contextos educativos, como garantía de una educación justa y equitativa capaz de enfrentar adecuadamente las diversas realidades familiares que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta misma dirección, Calleja (2024) y Pérez Gómez (2020a) coinciden en que la formación docente debe integrar un acompañamiento psicoeducativo continuo que no solo fortalezca la resiliencia del educador, sino que también promueva el desarrollo de habilidades de regulación emocional y facilite la construcción de narrativas positivas frente a la adversidad.

La labor del maestro no puede concebirse de manera aislada, sino articulada con un equipo interdisciplinario que incluya profesionales del ámbito educativo y psicológico, garantizando así una atención integral a las realidades que emergen en el entorno escolar. Durán y Giné (2011) argumentan, en este sentido, que es de vital importancia la formación del profesorado para la educación inclusiva durante su preparación como profesional, de modo que pueda

atender la diversidad cultural que representa cada estudiante.

Desde la perspectiva de las ecologías del aprendizaje, Baloco y Ricardo (2021) señalan que en los últimos años se ha observado una creciente aceptación institucional de nuevas prácticas y enfoques pedagógicos, que han permitido articular la investigación educativa directamente con las experiencias concretas de los individuos que aprenden. Esta tendencia abre posibilidades para una formación docente más situada y contextualizada, coherente con las realidades de los territorios educativos.

Clima escolar positivo y restaurativo

Un clima escolar positivo es aquel que fomenta la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, actuando como amortiguador de los efectos negativos de la crisis familiar (Villa, 2023; Javier, Román y Hernández, 2011). Para los niños que viven en entornos sometidos a diversas crisis, la escuela se convierte, en palabras de De Tejada (2008), en un espacio donde convergen oportunidades y experiencias de desarrollo basadas en sentimientos mutuos, apego duradero y actividades compartidas: un lugar donde es posible convivir con el otro y aprender.

Mahecha (2018) confirma que la inclusión educativa, manejada como estrategia pedagógica, puede mejorar la armonía dentro y fuera de las aulas y promover un clima restaurativo y positivo en contextos educativos con crisis familiar. En este sentido, el aula constituye un factor determinante para el bienestar emocional y el aprendizaje significativo, especialmente para aquellos estudiantes que atraviesan situaciones de ruptura familiar.

Cuando el docente promueve relaciones basadas en el respeto, la escucha activa y la cooperación, contribuye a fortalecer la autoestima y la estabilidad emocional del estudiante, facilitando su integración al grupo y su participación en las actividades escolares. El aula se transforma así en un entorno reparador que favorece el desarrollo académico y la reconstrucción de vínculos afectivos

fundamentales para el proceso de resiliencia. Pérez, Alcalá, Carrillo y Arellano (2022) agregan que el comportamiento de los individuos traspasa todos los contextos de desarrollo, denotando una interconexión de sistemas que destacan el papel del entorno familiar; por ello, todo proceso escolar inspira acciones dirigidas a la articulación entre la familia y la escuela como estructuras corresponsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta idea conecta directamente con el concepto vygotskiano de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1986), que reconoce la influencia determinante del entorno social y afectivo en el desarrollo cognitivo del individuo.

Ecología del aprendizaje en estudiantes con crisis familiar

El modelo de ecología del aprendizaje fue desarrollado por Bronfenbrenner (1987), cuya propuesta amplía la visión del desarrollo humano al dar cuenta de la multiplicidad de factores que inciden en él y de las complejas interacciones que se generan entre estos (De Tejada, 2008). Los postulados de Bronfenbrenner (1993) permiten contextualizar eventos de violencia que ocurren en el sistema de relaciones sociales a distintos niveles — microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— y rastrear el impacto que estos tienen en el desarrollo de niñas y niños (Concepción y Sánchez, 2017).

El modelo ecológico del aprendizaje, ampliado posteriormente por Barron (2006) y Hernández (2019), resalta la importancia de comprender el entorno del estudiante como un sistema interrelacionado afectado por diversas influencias. Este enfoque permite diseñar intervenciones pedagógicas más integrales, que reconozcan al estudiante como un sujeto activo inserto en un contexto cultural, familiar e institucional que incide directamente en su desarrollo. Martínez y Benítez (2020), retomando las ideas de Barron (2006), plantean que en contextos con desventajas económicas y sociales se requieren nuevas formas de comunicarse con el estudiantado, y que cobra especial relevancia el fomento de la toma de conciencia sobre las ecologías del aprendizaje

resiliente para que los adolescentes clarifiquen su potencial y fortalezcan la construcción de su identidad.

En el desarrollo de esta visión ecológica del aprendizaje, la escuela juega un papel preponderante, pues sus espacios se convierten en centros donde convergen todos los actores sociales. Las instituciones educativas están obligadas a formular propuestas que fortalezcan las dinámicas institucionales y familiares desde la promoción de los valores y la convivencia, así como a resignificar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en cuanto al currículo académico.

Currículo flexible y pedagogías adaptativas

Un currículo flexible promueve el aprendizaje autónomo y permite superar la rigidez de los procesos respetando las diferencias individuales de los estudiantes. Los modelos como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la gamificación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permiten una mayor conexión del estudiante con su proceso formativo (Urrea, 2021). La flexibilidad metodológica es clave para responder a las necesidades individuales.

López, Rivera y Chávez (2025) sostienen que el aprendizaje adaptativo se ha convertido en una de las herramientas clave en la educación actual por su capacidad de personalizar la experiencia de aprendizaje en sintonía con las necesidades individuales de los estudiantes, atendiendo no solo las diferencias en el ritmo y el estilo de aprendizaje, sino también las habilidades tecnológicas y las preferencias personales de cada alumno. Los autores destacan que esta perspectiva tiene sus raíces en las ideas de Rousseau, Montessori y Dewey, quienes concebían al alumno como centro del aprendizaje, criterio que fundamenta el concepto de aprendizaje adaptativo que se promueve en la escuela actual.

La contextualización del currículo en las escuelas públicas es una acción pedagógica esencial para responder a las diversas realidades sociales, culturales y familiares que viven los estudiantes, particularmente aquellos que enfrentan situaciones de crisis familiar. La Ley 115 de 1994, en su artículo

14, establece que cada institución debe formular y desarrollar su PEI teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del medio (Congreso de la República de Colombia, 1994), lo que implica la necesidad de construir currículos pertinentes al entorno.

Esta flexibilidad curricular permite diseñar estrategias pedagógicas que reconozcan las trayectorias de vida de los estudiantes, sus entornos familiares y los desafíos emocionales que enfrentan. Así, el currículo deja de ser un modelo homogéneo y se transforma en una herramienta para la inclusión, la equidad y el acompañamiento integral. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2006) reconoce que la escuela debe convertirse en un espacio de acogida y protección donde el aprendizaje tenga sentido en función de la vida real del estudiante y sus necesidades particulares.

La construcción participativa del PEI como instrumento de gestión escolar es uno de los aspectos más relevantes en este proceso transformador. El Ministerio de Educación de Perú (2016) señala que en el marco de las reformas educativas latinoamericanas se han construido espacios de reflexión sobre la importancia de contar con instrumentos de gestión escolar que permitan ordenar y dar sentido al funcionamiento de las instituciones educativas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2024) ha impulsado una metodología de construcción colectiva del PEI que incluye la consulta a los actores de la comunidad educativa, la revisión de valores y marcos normativos, y la aplicación de herramientas participativas. No obstante, persiste la pregunta sobre si estos documentos reflejan verdaderamente las realidades, necesidades y contextos sociales de los estudiantes, en especial de aquellos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad familiar, o si continúan siendo instrumentos estandarizados desconectados de la cotidianidad del territorio.

Metodología

El presente artículo se enmarca en el paradigma interpretativo-constructivista, coherente con un diseño cualitativo orientado a la comprensión

profunda de fenómenos educativos complejos (Guba y Lincoln, 1994). Se adoptó el método hermenéutico, que facilita la interpretación profunda de textos y documentos relevantes y permite una comprensión holística de las estrategias de inclusión educativa en instituciones públicas. Según Vinueza et al. (2024), la hermenéutica es esencial para desentrañar los significados subyacentes en las prácticas educativas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y familiar.

Para el análisis de la información se aplicó el círculo hermenéutico como técnica de interpretación iterativa y profunda de los textos, facilitando la identificación de patrones y significados emergentes. Este proceso fue complementado con un análisis de contenido cualitativo, integrando la interpretación hermenéutica con el análisis sistemático de las fuentes seleccionadas, siguiendo las propuestas metodológicas de Hewstone y Asenjo (2024) para abordar la inclusión educativa en territorios de alta vulnerabilidad.

La estrategia de búsqueda documental se realizó entre enero y junio de 2024 en las bases de datos Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios universitarios latinoamericanos, utilizando los descriptores: crisis familiar, inclusión educativa, ecología del aprendizaje, currículo contextualizado, formación docente y estrategias pedagógicas, combinados con los operadores booleanos AND y OR. La búsqueda arrojó un total de 52 documentos potencialmente relevantes. Tras la eliminación de duplicados y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, la muestra definitiva quedó conformada por 35 documentos.

Los criterios de inclusión considerados fueron: (a) publicaciones entre 2014 y 2025; (b) que abordaran las relaciones entre crisis familiar, inclusión educativa o ecología del aprendizaje en contextos escolares; (c) publicadas en español, inglés o portugués; y (d) con acceso completo al texto. Se excluyeron los documentos de carácter divulgativo sin revisión por pares, los centrados exclusivamente en variables clínicas sin vínculo con el ámbito escolar, y los que no reportaran análisis conceptual o empírico sustantivo. Las fuentes clásicas de

Bronfenbrenner (1987, 1993) y Vygotsky (1986) fueron incluidas de manera justificada como referentes teóricos fundacionales, dada su centralidad en el marco conceptual de la ecología del aprendizaje y el constructivismo social.

De acuerdo con Hewstone y Asenjo (2024), las prácticas pedagógicas deben construirse en diálogo con los territorios y sujetos que las habitan, reconociendo sus particularidades culturales y sociales. En este sentido, el análisis se centró también en la resignificación de los PEI, valorando su capacidad para adaptarse a contextos de crisis familiar. Tal como señalan García, Gutiérrez, Carhuatanta y Reaño (2023), el currículo y el PEI deben contextualizarse respondiendo a las necesidades afectivas, sociales y cognitivas de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan rupturas familiares o entornos de vulnerabilidad.

Resultados

El análisis del corpus documental seleccionado permitió identificar cinco hallazgos centrales que emergen de la revisión sistemática realizada, diferenciando los aportes de la literatura de las interpretaciones propias derivadas del proceso hermenéutico.

El primer hallazgo indica que la escuela actúa como sistema protector compensatorio cuando la familia fracasa en su función de soporte emocional y normativo. La totalidad de los estudios revisados que abordan entornos de crisis familiar —incluyendo a Valencia (2020), Moteldo y Miranda (2004), y Mahecha (2018)— coinciden en que la escuela asume funciones que trascienden la instrucción académica, convirtiéndose en un espacio de contención afectiva, modelamiento de conductas prosociales y reconstrucción de vínculos. Este hallazgo es especialmente relevante para contextos como el de Magangué, donde las condiciones de pobreza y violencia estructural amplifican el impacto de las crisis familiares. La implicación pedagógica directa es que los PEI de las instituciones públicas deben contemplar explícitamente funciones de acogida y acompañamiento emocional, no solo metas de desempeño académico.

El segundo hallazgo evidencia que la formación docente en competencias inclusivas es la variable de mayor peso para la efectividad de las estrategias pedagógicas en contextos de vulnerabilidad, pero también la más deficitaria en los sistemas educativos públicos latinoamericanos. Torres (2024), Arias (2023) y Vinuela et al. (2024) coinciden en que existe una brecha sistemática entre las exigencias del contexto y la preparación recibida por los docentes. Este patrón se agrava en municipios con escasa oferta de formación continua especializada, como ocurre frecuentemente en el Caribe colombiano. La revisión muestra, además, que los programas de formación que incorporan componentes de regulación emocional y acompañamiento psicoeducativo —propuestos por Calleja (2024) y Pérez Gómez (2020a)— producen cambios más duraderos en la práctica docente que los centrados exclusivamente en estrategias didácticas.

El tercer hallazgo señala que las metodologías activas —ABP, gamificación, uso de TIC— tienen un impacto positivo documentado en la motivación y el bienestar emocional de estudiantes en situación de crisis familiar, pero su efectividad depende de manera crítica de la coherencia entre la metodología y el contexto sociocultural del territorio. Urrea (2021) y López et al. (2025) aportan evidencia de que la personalización del proceso de aprendizaje reduce la deserción escolar en poblaciones vulnerables; sin embargo, la revisión también revela que la implementación acrítica de estas metodologías —sin adaptación al contexto local— puede reproducir desigualdades si no considera las limitaciones de conectividad, recursos materiales y capital cultural de las familias. Este hallazgo invita a una apropiación crítica y contextualizada de las metodologías activas, no a su adopción instrumental.

El cuarto hallazgo confirma que el clima escolar restaurativo actúa como factor protector ante las consecuencias emocionales de las crisis familiares, y que su construcción requiere una gestión deliberada y sostenida por parte del docente. Los estudios de Villa (2023), Mahecha (2018) y Pérez et al. (2022) documentan que los entornos escolares que priorizan la escucha activa, la

resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de las diferencias individuales generan mejoras medibles en la autoestima, la asistencia y el rendimiento académico de los estudiantes afectados por crisis familiares. Este hallazgo subraya que el clima escolar no es una variable accidental, sino el resultado de decisiones pedagógicas intencionales que deben estar reflejadas en el PEI y en los planes de aula.

El quinto hallazgo apunta a que la flexibilización y contextualización curricular son condiciones necesarias —aunque no suficientes por sí solas— para garantizar la permanencia y el aprendizaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad. García et al. (2023), Hewstone y Asenjo (2024) y el marco normativo colombiano (Ley 115, 1994; MEN, 2006) convergen en la necesidad de construir currículos que partan del conocimiento profundo del entorno, dialoguen con las culturas locales y reconozcan las historias familiares de los estudiantes. La revisión evidencia, sin embargo, que en la práctica los PEI de muchas instituciones públicas siguen siendo documentos estandarizados que no se actualizan en función de los cambios en el contexto social y familiar de sus estudiantes, lo que genera una contradicción estructural entre los principios declarados y las prácticas reales.

Discusión

Los hallazgos de la presente revisión dialogan con planteamientos de la literatura reciente y permiten formular algunas reflexiones críticas sobre las condiciones reales de la inclusión educativa en contextos de crisis familiar.

En primer lugar, la coincidencia entre todos los estudios revisados respecto al rol protector de la escuela no debe naturalizarse como un mandato sin condiciones. Como señalan Rodríguez y Mafrán (2024), la escuela solo puede asumir esta función compensatoria de manera sostenida si cuenta con los recursos humanos, formativos y materiales necesarios para ello. En las instituciones públicas de municipios como Magangué, donde la ratio docente-estudiante es elevada y los apoyos psicoeducativos

son escasos, la carga que se deposita sobre el maestro individual puede derivar en agotamiento profesional y en la reproducción de las mismas dinámicas de exclusión que se pretenden superar.

En segundo lugar, la revisión revela una tensión no resuelta entre el discurso de la inclusión y las condiciones materiales de su implementación. Baek, Aguilar y Warschauer (2024) documentan que, incluso cuando los docentes poseen actitudes favorables hacia la inclusión, la falta de formación especializada y de acompañamiento institucional continuo reduce significativamente la eficacia de sus prácticas. Esta tensión es especialmente pronunciada en el contexto colombiano, donde la formación inicial docente en inclusión educativa sigue siendo irregular y la oferta de actualización permanente es insuficiente, particularmente en zonas rurales y municipios intermedios.

En tercer lugar, la revisión confirma lo que Hewstone y Asenjo (2024) denominan el imperativo territorial de las prácticas pedagógicas: las estrategias inclusivas que han demostrado efectividad en contextos urbanos o en países con sistemas educativos consolidados no se transfieren automáticamente a territorios con realidades socioeconómicas distintas. La ecología del aprendizaje como marco teórico aporta precisamente la herramienta conceptual para entender esta especificidad: el aprendizaje no ocurre en abstracto, sino en sistemas de interacción concretos donde la familia, la escuela, la comunidad y la cultura se condicionan mutuamente.

Finalmente, los hallazgos invitan a repensar el PEI no como un documento de cumplimiento normativo, sino como un instrumento vivo de diálogo entre la escuela y su entorno. Gordillo y Prado (2024) sostienen que la educación inclusiva solo se vuelve real cuando impacta la práctica pedagógica cotidiana, lo que requiere que los conceptos de didáctica inclusiva y sensibilización atraviesen todos los componentes del PEI, desde los objetivos institucionales hasta los planes de aula. Esta articulación entre lo normativo y lo pedagógico es, en última instancia, la condición de posibilidad de una escuela verdaderamente inclusiva.

Conclusiones

El presente artículo tuvo como propósito analizar y sistematizar el conocimiento existente sobre la atención pedagógica en contextos de crisis familiar, desde un enfoque de inclusión educativa basado en la ecología del aprendizaje. A partir de la revisión hermenéutica de 35 fuentes seleccionadas mediante criterios explícitos, se lograron identificar cinco hallazgos centrales que permiten avanzar en la comprensión de cómo los entornos escolares pueden actuar como espacios restaurativos, protectores y de transformación social.

En primer lugar, se evidencia que las prácticas pedagógicas inclusivas son herramientas fundamentales para restablecer vínculos y fomentar procesos de aprendizaje significativo en estudiantes afectados por crisis familiar, pero su efectividad está condicionada por la formación del docente, la disponibilidad de recursos institucionales y la coherencia entre el currículo y el contexto territorial. El aula puede convertirse en un espacio donde se reconstruyen la confianza, la estabilidad emocional y la pertenencia, lo que reafirma los aportes de autores como Valencia (2020) y Moteldo y Miranda (2004), y enriquece esa visión al señalar sus condiciones de posibilidad.

En segundo lugar, se concluye que la formación docente en competencias inclusivas y sensibilidad psicoafectiva es aún insuficiente en los sistemas educativos públicos latinoamericanos, lo

cual afecta directamente la capacidad de respuesta institucional ante contextos complejos (Torres, 2024). La intervención psicoeducativa articulada con profesionales especializados se confirma como una necesidad inaplazable en escuelas que atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad (Pérez Gómez, 2020a; García et al., 2023).

En tercer lugar, la construcción de un clima escolar positivo y restaurativo se confirma como factor protector documentado ante las consecuencias emocionales de las crisis familiares. Esta construcción requiere metodologías flexibles, currículos adaptativos y una gestión pedagógica intencional que se refleje en el PEI institucional (Urrea, 2021; Hewstone y Asenjo, 2024).

Finalmente, la revisión aporta a la comunidad científica una interpretación integral del fenómeno de la crisis familiar en relación con la inclusión educativa, articulando lo pedagógico con lo emocional, lo institucional con lo territorial, y lo normativo con lo humano. Como proyección, se considera necesario continuar investigando sobre los efectos longitudinales de las estrategias inclusivas en contextos de alta vulnerabilidad, profundizar en experiencias de formación docente innovadora que integren el enfoque de ecología del aprendizaje, y sistematizar el papel de las redes de apoyo interinstitucionales y comunitarias en el acompañamiento escolar desde enfoques intersectoriales.

REFERENCIAS

- Álvarez, D., y Alemán, A. (2024). Inclusión educativa y acompañamiento pedagógico familiar, desde la implementación de los PIAR en dos instituciones educativas de Colombia (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/5cfe13a1-df7a-4cab-8fa0-a6dd5fee8ff3>
- Arias, J. (2023). Práctica docente en escenarios complejos: una aproximación crítica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119–135.
- Baek, C., Aguilar, S. J., & Warschauer, M. (2024). Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488>
- Baloco, C., y Ricardo, C. (2021). Las ecologías de aprendizaje en la formación docente a través de las TIC. *Revista Conocimiento Global*, 6(1), 175–192. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5009020>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>

- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Los contextos del desarrollo humano*. Paidós.
- Calleja, M. (2024). *Atención psicopedagógica y aprendizaje socioemocional*. Ediciones Educativas.
- Chávez, E. (2023). *Condiciones estructurales y abandono escolar en contextos de pobreza extrema (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de San Marcos.
- Concepción, A., y Sánchez, L. (2017). Familias capaces: Alternativas ecológicas para el referido ante el maltrato de menores. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(2), 168–181.
<https://repsasppr.net/index.php/reps/article/view/304/311>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Simancas, K. (1998). *Educación, cultura y cambio social*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- De Tejada, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Entretemas*, 5(8), 58–71.
<http://revistas.upel.edu.ve/>
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153–170.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Espinoza, V. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 8(2), 770–788. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8s2/2542-3088-raiko-8-s2-772.pdf>
- García, E., Gutiérrez, C., Carhuatanta, V., y Reaño, O. (2023). La educación inclusiva postpandemia. *Revista Ciencia y Sociedad*, 48(4), 487–501.
- Gordillo, M., y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Revista Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Hernández, I. (2019). *Ecología del aprendizaje y entornos resilientes (Tesis doctoral)*. Universidad de los Andes.
- Hewstone, C., y Asenjo, N. (2024). Ecología del aprendizaje para la inclusión social en territorios rurales: propuesta para trabajar el aprendizaje basado en problemas. En A. Ocampo, M. Arciniegas y S. Vercellino (Eds.), *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 337–353). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Javier, F., Román, M., y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7–26.
- López, V., Rivera, S. A., y Chávez, L. (2025). Aprendizaje adaptativo: una respuesta a la diversidad educativa en un mundo digitalizado. *Revista Transdigital*, 6(11), e399. <https://doi.org/10.56162/transdigital399>
- Mahecha, M. (2018). *La inclusión educativa como estrategia pedagógica para dar sentido a la convivencia escolar (Tesis de maestría)*. Universidad de Manizales.
- Martínez, R., y Benítez, L. (2020). La ecología del aprendizaje resiliente en ambientes ubicuos ante situaciones adversas. *Comunicar*, 28(62), 43–52. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-04>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Lineamientos curriculares para la educación básica y media*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Plan Estratégico Institucional (PEI) 2022-2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-419313_recurso_15.pdf
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI). <https://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf>
- Moteldo, L., y Miranda, A. (2004). La escuela como espacio protector ante contextos de violencia intrafamiliar. *Revista Colombiana de Educación*, 46, 12–25.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024). Maltrato infantil. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Pérez, J., Alcalá, M., Carrillo, M., y Arellano, W. (2022). Clima escolar familiar y su relación con el rendimiento académico: Aplicación en instituciones educativas rurales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(Especial 6), 110–125.
- Pérez Gómez, Á. (2020a). Educarse en la incertidumbre: El papel de los docentes en tiempos complejos. Editorial Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2020b). La resiliencia en la escuela: claves para una intervención eficaz. Ediciones Morata.
- Rodríguez, A., y Mafrán, Y. (2024). Atención psicopedagógica al crecimiento personal-emocional de educandos en situación de vulnerabilidad psicosocial. *Revista Varela*, 24(69), 203–208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=732278867006>
- Secretaría de Integración Social de Bogotá. (2023). Familias de todas las localidades de Bogotá hicieron visible lo invisible en temas de violencias, conversando en familia. <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/95-noticias-familia/5946-familias-de-todas-las-localidades-de-bogota-hicieron-visible-lo-invisible-en-temas-de-violencias-conversando-en-familia>
- Torres, R. (2024). Formación docente en contextos de vulnerabilidad social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- UNESCO. (2020a). La educación inclusiva en la Agenda 2030. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Documento de Política 43. UNESCO.
- Urrea, L. (2021). Innovaciones pedagógicas para la equidad educativa. Universidad de Antioquia.
- Valencia, S. (2020). Crisis familiares: una oportunidad para transitar de la catástrofe y el caos al despliegue de capacidades para el cambio. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(1), 169–180. <https://doi.org/10.15332/22563067.5425>
- Villa Enciso, M. (2023). Prácticas restaurativas en la escuela pública. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 89–105. <https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva>
- Vinueza, F., Lindao, S., Salazar, M., y Álvaro, S. (2024). Educación inclusiva en tiempos de crisis. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42226. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)226](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)226)
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.