



RD&I

MAGAZINE

No.15

November 2025

ISSN 2745-1348



**MARYMOUNT
SCHOOL
MEDELLÍN**

Index

**La Nueva Cátedra de Educación Emocional en Colombia:
Aciertos y Desafíos de una
Transformación Educativa Necesaria**
Catalina Guzmán Urrea PhD.

2

**Inteligencia Espiritual:
Un tesoro para la vida**
Pbro. Gabriel Narváez V.

4

**Modelo de Desarrollo Socioemocional en
el Colegio Marymount de Medellín:
“Educación Socio- emocional en acción,
Marymount School Medellín”**
**Catalina Caicedo C., Nerida Matulick,
Camila Caro G. y Cristina Bravo V.**

7

**Global Citizenship Education:
An Answer to Turbulent Times?**
Roderick Lander

9

**El apoyo a estudiantes de altas capacidades:
La brecha ignorada**
Martha Stella Domínguez J.

13

**Elección vocacional hoy:
entre la abundancia de posibilidades y la inhibición**
María Clara Mojica A.

16

**El Laboratorio Interior: Una Historia Real sobre
la Atención Plena y el Aprendizaje con Sentido**
Marcela Bernal P.

19

Comité Editorial
Juan Felipe Arévalo P.
Catalina Caicedo C.
Manuela Escobar O.
Iván Gómez V.
Ana Catalina Granada H.
Milena Marín G.
Jairo Murillo S.
Maireth Posada V.
Camille Zuiderduijn

**RD&I
MAGAZINE
Marymount**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Attribution - NonCommercial -
ShareAlike 4.0 International





La nueva cátedra de educación emocional en Colombia: Aciertos y desafíos de una transformación educativa necesaria

Catalina Guzmán Urrea. PhD.

Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Matemáticas de la Universidad de la Salle. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. PhD en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura. Rectora del Marymount School Medellín.

Colombia ha dado un paso trascendental hacia la formación integral de sus niñas, niños y adolescentes con la reciente aprobación de la ley que establece la Cátedra de Educación Emocional como materia obligatoria en los niveles preescolar, básica y media. Esta investigación analiza los aciertos, desafíos y limitaciones de esta nueva legislación educativa.

Esta nueva legislación representa varios aciertos significativos para el sistema educativo colombiano. La cátedra se enfocará en "enseñar habilidades prácticas que permitan a los estudiantes mejorar su autoestima, manejar situaciones de estrés y construir un entorno social positivo" (Congreso de la República de Colombia, 2025, Proyecto de Ley 202 de 2024).

Esta medida es importante para Colombia porque alinea al país con naciones como Finlandia y Singapur, que ya han integrado estos enfoques en sus sistemas educativos con resultados positivos (OECD, 2021). Estos países reconocen la importancia de las competencias socioemocionales en el desarrollo humano. Con esta cátedra "se potencializarán habilidades para la vida y se van a prevenir conductas de riesgo", lo cual es especialmente relevante en un contexto donde Colombia enfrenta altos índices de violencia escolar, suicidio adolescente y problemas de salud mental en la población juvenil.

Sin embargo, la promulgación de la ley es apenas el primer paso de un proceso complejo que enfrenta varios desafíos estructurales. El principal reto radica en la formación

docente, porque no basta con crear nuevas asignaturas si los docentes no poseen las competencias y conocimientos necesarios para implementarla efectivamente. Es necesario estructurar un plan de acción integral que llegue a todos los rincones del territorio, en lugar de esperar que su ejecución sea inmediata.

Otro desafío significativo es la adaptación curricular y la disponibilidad de recursos didácticos apropiados para cada nivel educativo en todo el país. La educación emocional no puede ser un contenido más que se "dicte" de manera tradicional. Por el contrario, requiere metodologías activas, experienciales, participativas y contextualizadas que respeten las particularidades del desarrollo evolutivo de cada grupo etario, para que realmente se alcancen los objetivos que esta iniciativa está buscando.

No obstante, los méritos de la cátedra, existe una limitación fundamental que puede comprometer su efectividad: la ausencia de políticas públicas complementarias dirigidas al fortalecimiento de las competencias emocionales de las familias, que son el núcleo primario en la formación de los niños. Un ambiente familiar nutritivo, acogedor y cálido generalmente favorece relaciones saludables entre padres e hijos, lo que promueve un desarrollo socioemocional saludable. En contraste, un contexto familiar caracterizado por violencia, estrés, negligencia o rechazo sitúa a los niños en un escenario complejo para desarrollar un aspecto socioemocional estructurado y fuerte.

La educación emocional es un tejido que comienza a construirse y fortalecerse en el seno de la familia; por esto es tan importante que este primer vínculo cuente con las condiciones necesarias para formar adultos emocionalmente saludables. La familia es el primer y principal contexto de desarrollo socioemocional. Asimismo, el ambiente que allí se genera determina el bienestar emocional infantil, porque los padres actúan como modelos de regulación afectiva.

Para que la educación emocional genere un verdadero impacto transformador en la sociedad colombiana, es imperativo desarrollar políticas públicas complementarias que incluyan programas y espacios de formación para padres y cuidadores en habilidades de crianza respetuosa, comunicación asertiva y regulación emocional familiar. Adicionalmente, se requieren redes de apoyo comunitario, donde se fortalezcan las organizaciones locales que promuevan la salud mental familiar y comunitaria, y se amplíe el acceso a servicios de atención psicosocial, lo que permitiría una cobertura más amplia para familias en situación de vulnerabilidad.

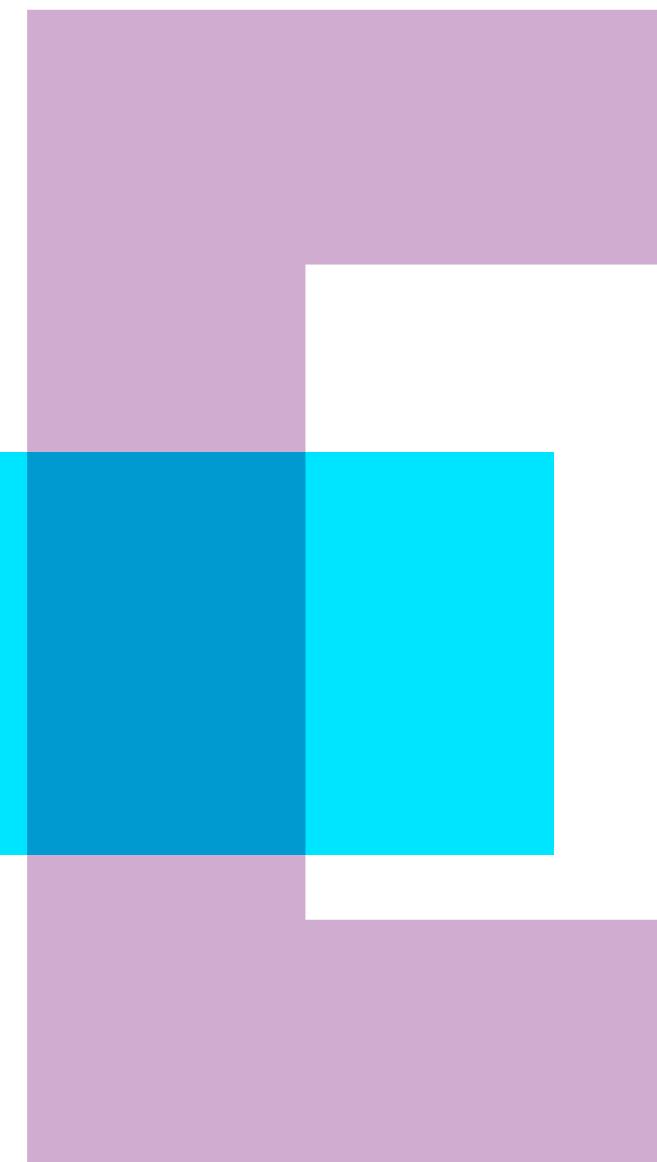
Como señala Bar-On (2006), la inteligencia emocional se desarrolla a través de la experiencia y puede mejorarse con el entrenamiento adecuado, pero esto requiere coherencia entre todos los contextos de socialización del menor.

La nueva Cátedra de Educación Emocional representa un avance significativo en el reconocimiento de la importancia de las competencias socioemocionales en la formación integral. Colombia demuestra así su compromiso con una educación más humana y pertinente para los desafíos del siglo XXI. Sin embargo, para que esta iniciativa trascienda el simbolismo y genere transformaciones reales, debe articularse con políticas públicas que fortalezcan el ecosistema educativo completo. La educación emocional no puede ser responsabilidad exclusiva de la escuela; requiere un compromiso social integral que reconozca a la familia como el núcleo fundamental de la formación emocional.

Solo así Colombia podrá formar ciudadanos emocionalmente inteligentes, capaces de construir una sociedad más pacífica, empática y próspera: buenos seres humanos que impacten positivamente sus contextos.

Referencias:

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Congreso de la República de Colombia, 2025, Proyecto de Ley 202 de 2024.
- OECD. (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>





Inteligencia Espiritual: Un tesoro para la vida

Pbro. Gabriel Narváez V.

Formación en Ciencias Humanas y Religiosas de la UTPL de Ecuador. Profesional en Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Diplomado en Teología Bíblica de la Universidad de Navarra de España. Licenciatura en Teología Moral de la PUL de Italia. Diácono y Vicario cooperador de distintas parroquias en Medellín. Asesor espiritual de Marymount School Medellín.

En medio del auge del desarrollo de la inteligencia artificial, social, emocional y cognitiva, es importante enfatizar una realidad esencial y transversal en la dimensión del ser humano: la espiritualidad. Desde hace un par de décadas se viene hablando de la "inteligencia espiritual" como una facultad del ser humano que le permite relacionarse y realizarse desde el "ser"; es decir, se convierte en el eje principal que una persona posee en su vida para vivir plenamente y con sentido.

A partir de esto, es oportuno recordar uno de los enfoques que ha dado el cristianismo acerca de lo que es el ser humano: la Antropología Cristiana. En ella se identifica a la persona humana como un ser integral constituido por tres dimensiones: cuerpo, alma y espíritu, como lo expresa san Pablo en una de sus cartas: "Que el Señor custodie su cuerpo, alma y espíritu, hasta la parusía de nuestro Señor Jesucristo" (1 Ts 5, 23). Estas tres dimensiones están estrechamente unidas, son inseparables y están directamente conectadas, de modo que lo que sucede en una se relaciona con las otras. Para hacer una distinción clara entre ellas, podemos partir de la etimología griega con la que fue escrito el texto bíblico: cuerpo = *soma*; alma = *psijé*; espíritu = *pneuma*. Si una persona quiere realizarse plenamente, debe atender en su vida estas tres dimensiones.

La inteligencia espiritual se relaciona con la dimensión espiritual de la persona humana, pero la impacta de manera integral, garantizando una vida con sentido y orientando la existencia hacia la plenitud a la que está

llamada. Esta inteligencia le da a la persona la capacidad de trascender lo inmediato y actuar con sabiduría y compasión, guiada por valores profundos. La Sagrada Escritura, por medio de san Pablo, dice: "Hemos estado orando y pidiendo a Dios que les ayude a entender plenamente la voluntad divina y que les dé la sabiduría e inteligencia espiritual" (Col 1, 9). De esta manera, cada persona, desde su ser íntimo, puede desarrollar la facultad espiritual que le permite trascender.

En nuestra época es especialmente importante volver a mirar las cosas desde la trascendencia por medio de la inteligencia espiritual, ya que sin ella no será posible superar las realidades e interrogantes profundos de la existencia. Por lo tanto, desde la formación y la educación de seres humanos integrales y plenos, se necesita suscitar el deseo de conocer el tesoro inagotable impreso en lo profundo de cada persona, como la semilla de Dios sembrada en el corazón desde el inicio de su existencia.

La inteligencia espiritual, como la desarrolla Danah Zohar (SQ — *Spiritual Quotient*), concede cualidades particulares a quien la posee:

Conciencia: capacidad de escuchar, atender y comprender la realidad con profundidad.

Trascendencia: posibilidad de mirar la vida desde una conexión profunda con Dios, que es y actúa dentro de cada persona.

Sentido: habilidad para encontrar motivos que permitan enfrentar la vida —con sus luces y sombras— llena de

En medio del auge del desarrollo de la inteligencia artificial, social, emocional y cognitiva, es importante enfatizar una realidad esencial y transversal en la dimensión del ser humano: la espiritualidad. Desde hace un par de décadas se viene hablando de la “inteligencia espiritual” como una facultad del ser humano que le permite relacionarse y realizarse desde el “ser”; es decir, se convierte en el eje principal que una persona posee en su vida para vivir plenamente y con sentido.

A partir de esto, es oportuno recordar uno de los enfoques que ha dado el cristianismo acerca de lo que es el ser humano: la Antropología Cristiana. En ella se identifica a la persona humana como un ser integral constituido por tres dimensiones: cuerpo, alma y espíritu, como lo expresa san Pablo en una de sus cartas: “Que el Señor custodie su cuerpo, alma y espíritu, hasta la parusía de nuestro Señor Jesucristo” (1 Ts 5, 23). Estas tres dimensiones están estrechamente unidas, son inseparables y están directamente conectadas, de modo que lo que sucede en una se relaciona con las otras. Para hacer una distinción clara entre ellas, podemos partir de la etimología griega con la que fue escrito el texto bíblico: cuerpo = *soma*; alma = *psijé*; espíritu = *pneuma*. Si una persona quiere realizarse plenamente, debe atender en su vida estas tres dimensiones.

La inteligencia espiritual se relaciona con la dimensión espiritual de la persona humana, pero la impacta de manera integral, garantizando una vida con sentido y orientando la existencia hacia la plenitud a la que está llamada. Esta inteligencia le da a la persona la capacidad de trascender lo inmediato y actuar con sabiduría y compasión, guiada por valores profundos. La Sagrada Escritura, por medio de san Pablo, dice: “Hemos estado orando y pidiendo a Dios que les ayude a entender plenamente la voluntad divina y que les dé la sabiduría e inteligencia espiritual” (Col 1, 9). De esta manera, cada persona, desde su ser íntimo, puede desarrollar la facultad espiritual que le permite trascender.

En nuestra época es especialmente importante volver a mirar las cosas desde la trascendencia por medio de la inteligencia espiritual, ya que sin ella no será posible superar las realidades e interrogantes profundos de la existencia. Por lo tanto, desde la formación y la educación de seres

humanos integrales y plenos, se necesita suscitar el deseo de conocer el tesoro inagotable impreso en lo profundo de cada persona, como la semilla de Dios sembrada en el corazón desde el inicio de su existencia.

La inteligencia espiritual, como la desarrolla Danah Zohar (SQ — *Spiritual Quotient*), concede cualidades particulares a quien la posee:

Conciencia: capacidad de escuchar, atender y comprender la realidad con profundidad.

Trascendencia: posibilidad de mirar la vida desde una conexión profunda con Dios, que es y actúa dentro de cada persona.

Sentido: habilidad para encontrar motivos que permitan enfrentar la vida —con sus luces y sombras— llena de aprendizajes y propósitos desde un plano superior basado en el amor y el servicio.

Compasión: conexión con el Dios de amor que lleva a amarse a sí mismo, al prójimo y a servir de manera desinteresada, sobre todo a quien más lo necesita.

Perdón: disposición para reconocer falencias y errores propios y ajenos, soltando resentimientos y rencores.

Gratitud: actitud que hace la vida más feliz al reconocer que todo es un don gratuito de Dios dado por amor, extirmando toda queja y reclamo.

Sentido del dolor: comprensión de la propia vulnerabilidad y la de los demás, capaz de encontrar paz en medio de las dificultades, especialmente en momentos dolorosos o estresantes.

Libertad: fidelidad a un código propio de valores que rige la conducta sin dejarse tergiversar por agentes externos; además, permite tomar decisiones que eviten sufrimientos innecesarios.

Podría decirse que parte de la desorientación de nuestra sociedad se debe a haber dejado de lado esta capacidad con la que ha sido dotado el ser humano, apoyándose solo en sus propias fuerzas o descubrimientos. Como diría san

Agustín: "La miseria del alma que se aparta de Dios consiste en amar las cosas creadas y servirles, en lugar de servir al Creador". Es, por tanto, necesario educar, formar y entregar a las nuevas generaciones la capacidad de desarrollar su inteligencia espiritual, para hacer un mundo más humano, capaz de relacionarse desde el Ser de Dios, que es Amor.

La inteligencia espiritual, que en el fondo consiste en encontrar la conexión esencial que adquiere una persona cuando vive, conoce, ama y sirve al Amor que es Dios mismo, hace posible caminar de una manera distinta en la vida. Esto se consigue a través de un camino interior, donde cada persona reconoce la presencia de Dios sembrada en lo profundo de su ser, vive en una relación estrecha con el Amor de Dios manifestado en Jesús resucitado y lo refleja en relaciones sanas, plenas y llenas de propósito. Por eso, desde la educación y la formación de seres humanos plenos, es necesario acompañar el proceso de descubrimiento y maduración de la inteligencia espiritual como un tesoro inagotable para una vida plena.

Referencias:

- Zohar, D. (2000). *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. Bloomsbury Publishing.
- Agustín, S. (426/1958). *La ciudad de Dios* (libro XIV, cap. 28). Biblioteca de Autores Cristianos.



Modelo de desarrollo socioemocional en el Marymount School Medellín: “Educación Socio- emocional en acción, Marymount School Medellín”

Catalina Caicedo C., Nerida Matulick, Camila Caro G. y Cristina Bravo V.

Directoras de Sección en el Marymount School Medellín

Desde 2001, el Colegio Marymount identificó la necesidad de promover el desarrollo y educación en valores para estudiantes, padres y maestros de manera explícita y declarada. Para este fin, se creó el Consejo de Formación Holística (HEC), conformado por directoras de escuela, psicólogos, asesor espiritual y un maestro de cada sección. Este consejo articuló inicialmente los proyectos formativos del colegio, garantizando su ejecución en la comunidad educativa. Durante sus años de funcionamiento se ha encargado de estudiar e investigar las necesidades y tendencias de formación humana y mantener la filosofía de formación Marymount en el ADN de la comunidad (HEC, 2021).

A través de investigación y reflexión constante, en 2019 se determinó la necesidad de incorporar un currículo socio-emocional a la cotidianidad del aula. Para esto, se investigaron y contrastaron más de seis propuestas curriculares internacionales, teniendo como base los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se concluyó que la propuesta de *Collaborative for Academics Social and Emotional Learning* (CASEL) se alineaba mejor con la propuesta educativa del Colegio Marymount. Luego de esto, el proceso se vio suspendido por la pandemia en el año 2020. En 2021, tras 18 meses de aislamiento por el COVID-19, se observó un deterioro en el desarrollo socioemocional estudiantil, ya que la educación virtual limitó la interacción entre pares y la resolución de conflictos cotidianos. Esto afectó la convivencia escolar y la empatía, llevando incluso a algunas estudiantes a cambiar

de institución (Guzmán, 2023).

Fue así como el Holistic Education Council (HEC) creó la estrategia de emergencia, “Marymount A Caring Community” (Una Comunidad que se Cuida), basada en principios fundamentales de bondad, compasión, empatía, gratitud y amor, sustentada en tres pilares del desarrollo socio-emocional: conciencia de sí mismo, conciencia del otro y toma de decisiones responsables. Luego esta estrategia migró a la implementación de un currículo socio-emocional de manera rigurosa, sistemática y longitudinal.

En 2022 se acopló un currículo específico de Social Emotional Learning (SEL) para grados 2º a 12º con logros diferenciados por edad y período académico. En Preescolar se incorporó en la dimensión socioafectiva y se establecieron simultáneamente las competencias del maestro Marymount, que incluyen el desarrollo de habilidades socioemocionales como elemento fundamental de su práctica pedagógica. El programa Co-School proporcionó capacitación a docentes, acompañado de retroalimentación continua desde la dirección académica, de sección y coach pedagógica por medio de observaciones de clase, mientras las familias reciben formación para generar coherencia entre colegio y hogar por medio de escuelas de padres y reuniones de inducción.

El modelo SEL Marymount tiene como objetivo general desarrollar y fortalecer las competencias

socioemocionales de los estudiantes desde preescolar hasta grado 12°, integrando de manera sistemática e intencionada la formación en valores con el desarrollo de habilidades para la vida. Específicamente, busca implementar un currículo socioemocional transversal basado en las dimensiones de conciencia de sí mismo, conciencia del otro y toma de decisiones responsables (CASEL, 2013); por otro lado busca, capacitar a toda la comunidad educativa en competencias socioemocionales; establecer mecanismos de seguimiento y evaluación del desarrollo socioemocional estudiantil; y generar una visión compartida familia-colegio sobre la educación emocional.

La gestión se caracteriza por la transversalización curricular, integrando el currículo socioemocional en múltiples espacios: direcciones de grupo, áreas académicas, proyectos formativos como Proyecto de Vida, Proyecto de Educación Sexual (SER), Valores y Desarrollo de la Autoestima (VYDA), Prevención de Consumos, Convivencia Escolar, Tiempo de Dios y Ser Ciudadano, además de eventos institucionales. Se implementaron espacios específicos de "Wholebeing" y Dirección de Grupo liderados por psicólogas escolares y directoras de sección, garantizando el desarrollo de habilidades tanto en el colegio como en el hogar.

La implementación se realiza a través de observaciones de clase basadas en la rúbrica del maestro Marymount siglo XXI y retroalimentación permanente. Los maestros adaptan su planeación, comparten metas con las estudiantes y cierran cada sesión reflexionando sobre avances, fomentando la metacognición académica y socioemocional. En los informes de calificaciones se consignan observaciones de desempeño SEL (en desarrollo, alcanza, excede), generando retroalimentación precisa para estudiantes y familias. Además, las estudiantes realizan autoevaluaciones trimestrales basadas en los pilares, lo que refuerza su autoconciencia y

aprendizaje reflexivo. Las direcciones de grupo implementadas por los Directores de Grupo y los espacios de Wholebeing implementados por el Departamento de psicología, con el liderazgo de las Directoras de Sección, son basados en los logros socioemocionales del período, del currículo SEL Maymount, y los proyectos formativos. Los resultados se consolidan en un instrumento global que mide el desempeño individual, grupal, por grado y sección, permitiendo analizar avances, retrocesos y tomar decisiones pedagógicas institucionales basadas en la evidencia. Este seguimiento se integra a los indicadores estratégicos de la planeación estratégica institucional en el indicador del Modelo Marymount sobre desarrollo socioemocional.

Esta metodología integral asegura que la formación en valores trascienda espacios específicos para convertirse en una cultura institucional que impacta positivamente el desarrollo integral y socioemocional de los estudiantes y el cumplimiento del propósito superior del Colegio Marymount que es "Formar buenas personas para un mundo mejor". La implementación del Modelo ha transformado prácticas pedagógicas, permitiendo un desarrollo socioemocional estructurado en áreas, clases y proyectos, con impacto integral en la evolución académica y personal de los estudiantes.

Referencias:

- CASEL. (2013). 2013 CASEL guide: *Effective social and emotional learning programs (preschool and elementary school edition)*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- GUZMAN. (2023). *Marymount A Caring Community, una Estrategia que Busca Fortalecer el Ser de Cada Miembro que Hace Parte de la Comunidad Marymount*. Magazine RDand I.
- HEC. (2021). Documento estrategia Marymount a Caring Community.



Global Citizenship Education: An Answer to Turbulent Times?

Roderick Lander

Pregrado en ciencias médicas de The University of Glasgow, Reino Unido. Profesional en lenguas de King's College, London.

Magister en enseñanza de inglés como segunda lengua de UCL Institute of Education, London.

Lower School Learning Director del Marymount School Medellín.

What is Global Citizenship Education (GCED)?

Much has been said, and is being said, about our ever-changing world. Perhaps it's fairer to say that it's the rate of current change that is creating all the debate and demanding new ways of living, educating ourselves, and relating to one another. We can all immediately bring to our minds at least five unescapable changes that are having a continuing global impact. Without thinking, artificial intelligence, the COVID-19 pandemic, social media, international conflict, and the destabilization of traditional democracy come to mind. Bosio & Schattle (2023) explain that one of the results of this constant global flux has been the rise in interest, and need for, global citizenship education (GCED). They identify a demand for "a local to global/global to local approach to education, insofar as the next generation will be able, collectively, to guide human civilization toward prosperity, health, and security." (p. 288). Aguilar-Forero et al. (2023), focusing on the development of GCED in Colombia, also notes the increased interest in an education that "advocates for a more equitable, sustainable and peaceful world, in which its citizens commit to the search for the collective wellbeing of humanity." (pp. 283-4).

This interest has been answered at an international level by the United Nations in its 2030 Agenda for Sustainable Development with a specific sustainable development goal (SDG) dedicated to inclusive and equitable quality education. Specifically, SDG 4.7 states,

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (United Nations, 2015)

The United Nations has also been influential in the topic at a regional level. The attendees at the Latin America and the Caribbean Regional Network Meeting on Global Citizenship Education in Santiago de Chile in 2017, produced a report concluding that "Global citizenship, understood as an extension and complement to traditional citizenship defined in terms of the nation state, must be connected to the various struggles for inclusion at the local and global levels." (UNESCO, 2018). The report identifies a need to "train and educate for political, social and cultural interdependence among people. Doing so requires articulating the local, national and global levels in order to build common knowledge and meanings that allow us to live together in peace and under social justice." (p. 8).

In the Colombian context, the government has, like many other, countries placed an emphasis on the importance of citizenship education. González-Valencia et al. (2020) summarise the situation, explaining that the General Education Law of 1994 is "oriented towards citizenship

education with the goal of contributing to democracy building, integrated development and national identity." (p. 253). In fact, in Article 2 of this same law, the third principle states that "education should create and nurture a critical conscience of international solidarity" thus clearly signalling the intention that education should instil an awareness of global issues, as well as national issues, in the country's students.

In 2004 the Colombian Ministry of Education published the Citizenship Competences Program (Ministerio de Educación Nacional, 2004). This document explains that "Citizenship education is an undoubted necessity for every nation but given the current circumstances in Colombia it is an unavoidable challenge faced by society as a whole." (p. 3). This document goes on to describe citizenship competences as:

Citizenship skills are framed within the perspective of rights and provide basic tools so that each person can respect, defend and promote fundamental rights, relating them to everyday situations in which these rights may be violated, either by one's own actions or by the actions of others. In these situations, citizenship skills represent the abilities and knowledge necessary to build coexistence, participate democratically and value pluralism. (p. 6)

In a reading of the objectives set out in this program, references to the Universal Declaration of Human Rights as well as the need to participate in protecting the environment both locally and globally, demonstrate an attempt to include what could be referred to as GCED among the citizenship competences described by the Colombian Ministry of Education.

Aguilar-Forero et al. (2023) clarify that, in fact, the framework surrounding the education system in Colombia had already made progress around GCED before the United Nations published the Sustainable Development Goals. They cite the National Plan for Human Rights Education (2003), law 1620 regarding school coexistence (2013), and law 1732 of 2014 describing peace education as examples of this framework.

Different forms of GCED

Even though it is high on the education agenda both internationally, and nationally in many countries, researchers have expressed concern about the lack of depth in educational practices relating to GCED. For example, Andreotti, in her 2006 paper, insists that "In order to understand global issues, a complex web of cultural and material local/global processes and contexts needs to be examined and unpacked." (Andreotti, 2006). The author expresses the concern that without this analysis,

We may end up promoting a new 'civilising mission' as the slogan for a generation who take up the 'burden' of saving/educating/civilising the world. This generation, encouraged and motivated to 'make a difference', will then project their beliefs and myths as universal and reproduce power relations and violence similar to those in colonial times. (p. 41)

In a call for a more 'critical' form of GCED, Andreotti (2006) first places the dilemma of "whether and how to address the economic and cultural roots of the inequalities in power and wealth/labour distribution in a global complex and uncertain system." (p. 41) at the core of GCED. She then makes a clear distinction between 'soft' GCED, which incorporates notions of universalism, development in terms of education and culture, as well as responsibility for the other, and a 'critical' approach to GCED which, "tries to promote change without telling learners what they should think or do, by creating spaces where they are safe to analyse and experiment with other forms of seeing/thinking and being/relating to one another." (p. 49).

Employing Andreotti's work in the Colombian context, Guerrero Farías (2021), in her research in an elite secondary school in Bogota, found that a 'soft' approach to global citizenship was in place allowing students to understand the interconnectedness of the world, but lacking "reflection on why certain things have come to be in a specific way." (p. 282). The author explains that this 'soft' global citizenship "does not allow students to challenge the structures of society and helps the reproduction of inequality." (p. 270). The author explains that in the school she studied, "Students have few spaces where they can

interact with others that are different" and "There is no debate or reflection around what their socio-economic position means in a country as divided and unequal as Colombia. Moreover, there is no self-reflection on how their personal lives and privileges are connected to others." (p. 281).

One Possible Model of GCED

A need has therefore been established for a more contextualised, critical version of GCED. Several scholars have proposed frameworks to fulfil this need. One such framework, specifically thought out for the Global South, has been suggested and labelled democratic pluralistic GCE (Bosio & Waghid, 2023). This framework is based upon a "value-pluralism paradigm" (p. 285) which "embraces the notion that there are several types of knowledge and values that are of equal importance" (p. 285). The authors insist, however, that democratic pluralistic GCED is not limited to learning about these types of knowledge and values, which would be akin to Andreotti's (2006) "soft" global citizenship, but rather that students would actively make these different forms of knowledge, including non-Western forms, interact critically with one another. The aim of these interactions is to produce "transformative dialogue" and as a result, transformation itself (p. 285).

Final Words

A concise definition of GCED can be found in Wintersteiner et al.'s (2015) UNESCO report which explains that GCED,

- responds to globalization by expanding the concept of civic education to global society
- adopts the ethical values of peace education and human rights education
- draws upon the global society perspective provided by global education, which not only investigates global topics, but more specifically merges the global and the local into the glocal
- combines mainly these three pedagogical fields through the concept of global citizenship in terms of political participation as such, but particularly on a global scale. (p. 4)

The report's reference to expanding civic education is a clear reflection of the real development of the education framework surrounding GCED in Colombia, beginning as it did with national citizenship, then growing to include global issues. In addition, the term 'glocal,' also used by Bosio & Schattle (2023), is a manner of combining global and local that shows how these concepts merge into one another, exist together, are inextricably linked, and highlight the idea that global citizenship education is something that begins with each individual in their own local environment taking action for the benefit of all. This brings us back to the beginning of the discussion and Bosio & Schattle's (2023, p. 288) call for a "local to global/global to local approach".

Are the concepts described in this article an answer to our tumultuous world? Is global citizenship education the tool to bring humanity together to find solutions to our problems? One thing is for certain, there is no one recipe for GCED that can be applied all over the world. The ideas it contains need to be contextualised wherever they are applied. Colombia's past represents a clear example of a context that has its own particularities and needs and hopefully global citizenship education, as part of a holistic whole, can help to respond to these needs.

References:

- Aguilar-Forero, N., Díaz-Marín, J. S., & Niño, A. M. V. (2023). Trajectories, Practices, and Contributions from Global Citizenship Education in Colombia. *Revista Colombiana de Educacion*, 88, 278–298. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13725>
- Andreotti, V. (2006). Policy & Practice-A Development Education Review. *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, Autumn, 40–51.
- Bosio, E., & Schattle, H. (2023). Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy. *Prospects*, 53(3–4), 287–297. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09571-9>
- Bosio, E., & Waghid, Y. (2023). Democratic Pluralistic Global Citizenship Education: Embracing educators' voices from the Global South. In E. Bosio & Y. Waghid (Eds.), *Global Citizenship Education in the Global South* (pp. 284–294). Brill.
- González-Valencia, G. A., Jara, M. A., Pinochet

- Pinochet, S., da Silva Santiago, L. A., & Pagès Blanch, J. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America. In D. Schugurensky & C. Wolhuter (Eds.), *Global Citizenship Education and Teacher Education: Theoretical and Practical Issues* (pp. 250–263). ROUTLEDGE.
- Guerrero Farias, M. L. (2021). Elite global citizenship, a case of a secondary school in Bogotá, Colombia. *International Studies in Sociology of Education*, 30(3), 268–286.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1819373>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.
- UNESCO. (2018). *Global citizenship education in Latin America and the Caribbean: Towards a world without walls: global citizenship education in the SDG 4 - E2030 Agenda*. OREALC.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265517>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* | Department of Economic and Social Affairs.
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (n.d.). *Global Citizenship Education* | *Citizenship Education for Globalizing Societies*. Retrieved October 18, 2025, from
<https://www.peace-ed-campaign.org/global-citizenship-education-citizenship-education-for-globalizing-societies/>



El apoyo a estudiantes de altas capacidades: La brecha ignorada

Martha Stella Domínguez J.

Licenciada en Pedagogía reeducativa de la Universidad Luis Amigó. Especialista en Pedagogía de la lengua escrita de la Universidad Santo Tomás. Diplomado en docencia universitaria (Universidad El bosque). Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad de La Rioja. Diplomado en neuroeducación con mención en neurodiversidad (Cerebrum.)

Diplomado en neuropedagogía, inclusión escolar y diseño de estrategias para DUA y PIAR (INEA). Docente del Learning Center Marymount School Medellín.

Aunque desde la ley existen algunas consideraciones sobre la atención a los estudiantes que tienen altas capacidades o talentos excepcionales, lo restringen a evaluaciones externas que sustenten dichas capacidades. No obstante, al conceptualizar y orientar la educación inclusiva, el énfasis normativo se focaliza en la eliminación de barreras para los estudiantes con discapacidades, generando un desequilibrio.

Existen muchas maneras de llamar a los estudiantes con habilidades destacadas y se han hecho esfuerzos importantes para la conceptualización: altas capacidades, Gifted Talent, Talentos excepcionales, aptitudes sobresalientes, genios, entre otras. Para efectos de este artículo se utilizarán los términos de manera unificada, pues lo que importa aquí es revisar cómo se pueden atender los estudiantes con facultades por encima de la media en una institución educativa.

Desde el marco legal:

El Decreto 366 de 2009 expresa que se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica (Ministerio de Educación, 2009); y en el Artículo 8 dice que deben atenderse con las estrategias contenidas en el documento del Ministerio cuyo título es "Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales" (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En este, se adopta un modelo desarrollista en el que es fundamental el trabajo mancomunado entre los profesores y los padres de familia. Si bien es cierto que el estudiante tiene una capacidad extraordinaria, también tiene la necesidad de recibir apoyo para el desarrollo de su potencial a través de experiencias que convierte en desempeños y, para esto, hay que generar condiciones ambientales pertinentes y adecuadas, tanto en la casa como en el colegio.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, bien sea por discapacidad o por talentos excepcionales, deben estar registrados en el SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), para lo cual la Secretaría de Educación de Medellín en la Circular 202360000209 DE 30/11/2023, propone que se debe tener en cuenta la siguiente tabla para los de talentos excepcionales (Alcaldía de Medellín, 2023):

VARIABLE	CÓDIGO DE LA VARIABLE	NOMBRE DE LA VARIABLE
CAP_EXC	1	CAPACIDADES EXCEPCIONALES
	3	TALENTO EXCEPCIONAL EN CIENCIAS NATURALES O BÁSICAS
	4	TALENTO EXCEPCIONAL EN ARTES O EN LETRAS
	5	TALENTO EXCEPCIONAL EN ACTIVIDAD FÍSICA, EJERCICIO Y DEPORTE
	7	TALENTO EXCEPCIONAL EN CIENCIAS SOCIALES O HUMANAS
	10	TALENTO EXCEPCIONAL EN TECNOLOGÍA
	11	TALENTO EXCEPCIONAL EN LIDERAZGO SOCIAL Y EMPRENDIMIENTO
	9	NO APLICA

En Colombia no se han hecho mediciones con pruebas estandarizadas para conocer el CI (capacidad intelectual) de los estudiantes, lo que dificulta estimar un puntaje promedio para el país. Sin embargo, la cifra existente de estudiantes con talentos excepcionales en el SIMAT, según los reportes de los colegios, es del 2% aproximadamente.

Existe una disociación persistente entre los lineamientos legales y su aplicación en el aula, una brecha que se amplifica por la heterogeneidad y neurodiversidad que caracteriza a los grupos actuales. Esto se complica teniendo en cuenta que existe una subidentificación de estos estudiantes en el país y que los esfuerzos se enfocan mayoritariamente a apoyar a los estudiantes con discapacidad. Además, hay diferentes lineamientos dados por las Secretarías de Educación de cada región.

El problema de la subidentificación:

Pero, ¿por qué hay una baja detección de los estudiantes con talentos excepcionales? La identificación la hacen los docentes y, a menudo, está limitado por las calificaciones que dan cuenta de alumnos dedicados, más que talentosos, debido a la concepción del sistema educativo colombiano. Si se tiene en cuenta que un estudiante con habilidades excepcionales pude desengancharse de lo que se está viendo en las clases, es posible que se convierta en un problema comportamental o que el docente lo vea como un alumno desinteresado. Se necesitan docentes capacitados en la detección de este tipo de estudiantes.

Por otro lado, para la Ley colombiana es necesario tener un diagnóstico de la capacidad intelectual (CI) que a menudo está en manos de profesionales externos. Pocas instituciones educativas en el país, a diferencia de casos como el Colegio Marymount de Medellín, respaldan la identificación con pruebas aplicadas internamente. Este enfoque, gestionado por el Learning Center, permite ir consolidando un perfil objetivo del estudiante y posibilitan cruzar información del desempeño académico, las habilidades, la capacidad intelectual y los intereses personales, para ofrecer posibilidades reales para el desarrollo del potencial.

Las habilidades deportivas y artísticas tienen mucho reconocimiento y es fácil identificarlas porque son tangibles y, comúnmente, responden a competencias y participaciones en eventos locales, nacionales e internacionales; además son incentivadas con programas

extracurriculares y de intereses familiares. Sin embargo, en las áreas académicas, los estudiantes con talentos excepcionales o altas capacidades, se sienten cómodos y se pueden "camuflar" en el promedio de varias maneras:

- Buenas notas sin mucho esfuerzo: la propuesta curricular es cumplida sin necesidad de hacer esfuerzos, y como es un estudiante dedicado y juicioso, obtiene buenas notas y termina pasando desapercibido.
- Buenas notas y con dificultades de autorregulación: cuando alcanza el logro y hace lo que hay que hacer, rápidamente y bien hecho, no encuentra retos que lo enganchen nuevamente y busca un escape a esa frustración con el aislamiento, las actitudes disruptivas o problemas comportamentales.
- Notas bajas y desinterés por la oferta académica del grado: el estudiante obtiene notas bajas, no por falta de conocimiento, sino por la poca motivación que siente frente a la falta de retos académicos.
- Algunos sobresalen cuando van a Olimpiadas de Física o de Matemáticas, o ganan concursos literarios. Otros, muchos, entran en una zona de confort que no permite el desarrollo de sus habilidades sin que los adultos a cargo lo perciban de esa manera.

La ley es muy bien concebida desde lo teórico, pero desde lo práctico deja muchos vacíos que no permiten tener una ruta clara de acompañamiento a este tipo de población, por lo que cada institución debe ir diseñando y elaborando sus protocolos con el ánimo de dar respuesta a la Ley y, lo más importante, ofrecer una educación pertinente y enriquecida a los estudiantes de altas capacidades.

Estrategias prácticas de atención

Los estudiantes que son detectados con habilidades excepcionales deben tener un PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), según la normativa colombiana de Inclusión, que comprenden estrategias dirigidas al desarrollo de su potencial en el área de su fortaleza. También existen tres estrategias muy claras:

1. La aceleración o promoción anticipada: cuando un estudiante tiene un perfil equilibrado y un desarrollo superior en lo académico, social, personal y emocional, se puede promover al grado siguiente. En la Ley colombiana, solo puede hacerse durante el

1. primer periodo, con el consentimiento de la familia y la aprobación del Consejo Académico, la Comisión de Evaluación y el Consejo Directivo del Colegio. Aunque esta figura genera controversia, cuando se toma la decisión responsablemente y pensando única y exclusivamente en lo que le conviene al estudiante, el resultado puede ser positivo. Sin embargo, requiere de un acompañamiento, desde el mismo protocolo de bienvenida y acogida, el proceso de adaptación y su desempeño académico, social y emocional, que garantice el éxito. También puede suceder la aceleración del área de su fortaleza, es decir, permanece en el grado, pero con los logros del grado siguiente del área en la que puede aprovechar sus habilidades excepcionales.
2. Enriquecimiento del currículo: consiste en ofrecer estrategias y actividades dentro y fuera del aula, con propuestas más profundas y complejas, sobre lo mismo que se está viendo con todo el grupo (talleres, proyectos, lecturas, profundización en temas, participación en clubes, eventos y programas especiales), en el área de su fortaleza. Incluso, participar en eventos de ciudad, Intercolegiados, semilleros. Estas propuestas deben atender a sus características y necesidades específicas, y también a sus intereses y deben garantizar a los estudiantes un nivel significativo de aprendizaje, no es solo para que se entreteenga, se divierta o se confunda con una terapia ocupacional (Javier, 2021). También se trata de que el estudiante utilice habilidades de pensamiento superior como analizar, evaluar y crear, la mayor parte del tiempo, como lo explica Phil Dexter en su video Teaching principles for special educational needs | British Council (2024).
3. Flexibilización curricular: Esta se formaliza a través del PIAR y, aunque está más asociado a la discapacidad, también regula las estrategias que se utilizarán con ese estudiante, en función de cumplir con los mismos logros de sus compañeros, pero con el aprovechamiento de sus habilidades excepcionales. Debe ajustarse a las necesidades del estudiante y no tiene que ser en todas las áreas ni en todo el plan curricular. Además, es importante revisar si hay estrategias que puedan favorecer los demás aspectos, por ejemplo, su autorregulación, autonomía, tolerancia a la frustración, entre otras.

Aunque la normativa colombiana ofrece estas tres rutas claras a través del PIAR, la implementación efectiva requiere ir más allá de la mera formalidad legal. La base sigue siendo la formación docente y el diseño curricular, aspectos donde aún existe una brecha importante y que podrá cerrarse a medida que se documenten las prácticas exitosas concatenadas con las exigencias de la Ley.

En conclusión

Hay un amplio camino por recorrer en este campo, pues apelar a la intuición y el conocimiento del docente se hace fundamental cuando no hay más herramientas para el diagnóstico de las altas capacidades de un estudiante que una evaluación de la capacidad intelectual, propuesta desde la Ley. Es una responsabilidad social formar estudiantes que desarrollen su potencial, amplíen su conocimiento y puedan hacer propuestas que permitan el progreso en todos los campos. La educación no se puede permitir que un ser humano pierda su potencial por falta de ambientes enriquecidos y enriquecedores. Tal y como lo dicho por John Dewey *"Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos a los de ayer, les robamos el mañana"*

Referencias:

- <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 de 2009.
- https://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- <https://www.javiertouron.es/enriquecimiento-como-estrategia-educativa-16-ideas-clave-que-debes-conocer-2-2/>
- <https://americas.britishcouncil.org/es/creating-inclusive-classrooms-special-educational-needs>



Elección vocacional hoy: entre la abundancia de posibilidades y la inhibición

Maria Clara Mojica A.

Psicóloga de la Universidad de Antioquia.

Especialista en Psicología Clínica y Salud Mental de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Psicología y Salud Mental de la Universidad Pontificia Bolivariana. Psicóloga de High School Marymount School Medellín.

Elegir la carrera profesional o, mejor aún, elegir qué hacer después de terminar el Colegio es, para muchos, la primera gran decisión de sus vidas. Decisión a la que cada sujeto llega por diversas vías y en diferentes momentos. Desde hace más de 10 años he venido acompañando a estudiantes en este proceso. En un primer momento desde el contexto universitario, cuando aparecía la pregunta en algunos de ellos sobre si la carrera elegida correspondía realmente con lo que querían estudiar; después en los colegios públicos de diferentes municipios de Antioquia, en los que, parte de lo que estaba en juego, más allá de la vocación, eran las posibilidades reales y la búsqueda de oportunidades para alcanzar una meta académica en el nivel superior. Y finalmente, en los últimos 8 años, he acompañado a los estudiantes de High School del Colegio Marymount, donde las posibilidades de acceder a una educación de pregrado están y la pregunta a responder tiene que ver con la elección; pregunta que no siempre se responde desde la vocación.

Las emociones que usualmente acompañan el proceso de decisión son el miedo, la duda, la ansiedad; y al mismo tiempo el entusiasmo y la alegría de lo que está por venir. Sin embargo, de unos años para acá he venido encontrando cada vez en más estudiantes una inhibición para elegir. De modo que cada año observo que se incrementa el número de jóvenes que postergan el momento de tomar una decisión profesional, y su inhibición no solo está en la toma de una decisión, sino incluso en el momento de realizar actividades, tener conversaciones, asistir a asesorías y efectuar el trabajo que conlleva evaluar opciones para poder elegir. Esta inhibición, siguiendo a Freud (1926)

es una manera en que el sujeto se defiende de la angustia que le puede ocasionar pasar a la acción. En este caso, se paralizan y dejan de lado el siquiera pensar en lo que desean hacer una vez terminen su bachillerato.

Este fenómeno, a mi modo de ver, responde a múltiples causas. Una de ellas es la oferta, cada vez más amplia, de formación superior, que si bien puede ser algo positivo por la especialidad y profundización en los campos del saber y el hacer, también genera en los estudiantes más inquietudes al encontrar que son muchas las opciones por las que sienten afinidad e interés y, sin embargo, no reconocen una conexión (como la que creen deberían sentir) por ninguna de las alternativas, esto los lleva a dudar permanentemente de si esa sí es la elección "correcta". Esto es lo que Barry Schwartz (2004) llamó la paradoja de la elección: a mayor oferta, mayor ansiedad, mayor riesgo de arrepentimiento y menor satisfacción con la decisión.

Otra de las causas que identifico es que, en un mundo de elecciones rápidas y desecharables, comprometerse con una decisión que sienten "para toda la vida" cada vez es más difícil. Por un lado, tienen grandes expectativas sobre cómo se supone que debería sentirse esa decisión: como una gran pasión, una conexión perfecta con la profesión elegida, un deseo sin tachas, ni fisuras; y cuando algunos encuentran que no se sienten de esa manera con lo que están decidiendo, la conclusión es que "si no se siente así, no es por ahí". Es así como los ideales, lo que ven en las vidas a través del filtro engañador de las redes sociales, los llevan muchas veces a romantizar esta decisión y creer que

deberían sentirse de una cierta manera al elegir una carrera, sin cuestionamientos, ni miedos. Y es sabido que esta, como cualquier otra decisión importante, no se toma sin una cuota de estos ingredientes: duda y temor.

Una tercera causa extraída de esas conversaciones con estudiantes está relacionada con la creciente dificultad que tienen para comprometerse con una elección. Muchas veces saben lo que quieren, saben dónde está su deseo, pero no se atreven a comprometerse con dar una respuesta. Los jóvenes temen decir en voz alta "esto es lo que quiero hacer cuando termine el colegio", y es que nombrarlo, implica decidir, y esto trae consigo renuncias. Renunciar a posibilidades de saberes que también les interesan, renunciar a carreras que consideran o han escuchado que pueden ser más lucrativas, renunciar a una profesión que dicen es la del futuro, renunciar a cumplir con lo que leen que los otros esperan de ellos, renunciar -incluso- a oportunidades que se supone deberían aprovechar. Entonces, no elegir, quedarse inhibidos, paralizados, no poner el tema sobre la mesa o esperar a que la respuesta llegue de afuera, se ha convertido en el mecanismo de defensa que los jóvenes toman frente a esta gran pregunta de sus vidas: ¿qué hacer después de terminar el colegio?

Adicional a lo anterior, la Inteligencia Artificial (IA) y los vertiginosos desarrollos tecnológicos están llevando a todos a hablar sobre las profesiones del futuro y sobre aquellas que tienden a desaparecer; lo que genera mayor incertidumbre y temor cuando se intenta elegir siéndose fiel a sí mismo. Ahora bien, es innegable que la IA llegó para quedarse y que los jóvenes tendrán que aprender a manejar dentro de sus profesiones esta herramienta y muchas otras tecnologías que seguirán apareciendo y transformando lo que hacemos y cómo lo hacemos. No obstante, la lógica de esta Inteligencia difiere de la lógica humana, pues el enfoque en áreas de alta demanda y rentabilidad que promueve la IA como únicas vías de éxito garantizado no es la única realidad que puede generar bienestar.

Gran variedad de ofertas, idealización de cómo se supone debería sentirse la vocación, temor por comprometerse con una decisión y pronósticos inciertos sobre el futuro de las ocupaciones y profesiones, son el telón de fondo en el

que los adolescentes están decidiendo hoy su vida después del Colegio. Por ello, sus discursos frente al tema están cargados de expresiones en las que se hace latente su miedo a "fracasar" (palabra enorme, con tantos significados como sujetos que la enuncian); Jóvenes que, además, temen defraudar a sus familias, no estar a la altura de las expectativas de otros, no aprovechar todas sus capacidades y sus oportunidades; y que, inmersos en una sociedad de consumo, se preguntan por cuál es la profesión mejor paga, cuál es la profesión del futuro y cuál tiene mayor empleabilidad.

Siendo este el escenario, ¿cómo acompañarlos para que tomen una decisión sobre su vida después del Colegio? ¿Una decisión que, antes que nada, sea de ellos, sea propia? ¿Una decisión que más que estratégica, sea una genuina respuesta desde su deseo?

Mi primera recomendación es permitirles que hagan su propio camino, que se apropien de su proceso de elección, aprovechando todas las oportunidades que tienen: espacios de autoconocimiento, conversaciones reflexivas, universidades abiertas para que conozcan sus programas, asistan a semilleros, clases, talleres, entre otras. Es necesario entregarles la responsabilidad (sin dejar de estar a su lado), porque definitivamente son ellos los llamados a ocuparse de ir afinando, en estos últimos años de colegio, su decisión. Una decisión que parta del encuentro consigo mismos y pase por el conocimiento de las posibilidades del afuera.

Otra forma de favorecer este proceso es seguir trabajando en desarrollar en los jóvenes la capacidad de adaptación y la mentalidad de crecimiento, porque por más que intentemos predecir con precisión lo que se viene en el mundo profesional, esto no será posible, y será la incertidumbre la que prevalezca en ese panorama. De allí que sea necesario, más que intentar dar con las profesiones y ocupaciones que dejarán de existir o con las que van a surgir, lograr que los jóvenes adquieran las competencias que les posibiliten hacer frente a las transformaciones de sus quehaceres; que tengan la capacidad de vérselas con lo incierto, con el cambio... porque tal vez esa sí sea una certeza: se está en una permanente y acelerada transformación en el mundo de las profesiones e indudablemente ellos tendrán que vivirla.

Acompañarlos en ese transitar para que la decisión no la sientan como la elección de una cadena de la que no podrán zafarse nunca es la clave de este proceso. Sabemos que las profesiones tienen muchísimos campos ocupacionales y que el camino que cada quien se va trazando durante su vida está repleto de posibilidades, donde se pueden combinar saberes, ejercer desde diferentes enfoques y tomar rumbos tan diversos que esto no se define solo en la elección inicial de qué estudiar al terminar el colegio.

Por eso, esta primera decisión que toman que sea una decisión de hoy, de su presente, guiada por preguntas como: ¿Qué los conecta? ¿Qué les interesa? ¿Qué disfrutan aprender? Porque el resto de la vida seguirán tomando decisiones, pero ahora es necesario que empiecen a escucharse más a ellos mismos y silencien todo el ruido exterior, para que en cada decisión se sean fieles y vayan construyendo, paso a paso, su forma absolutamente única de vivir su elección vocacional, su propósito y hacer con este un aporte al mundo desde su singularidad y vibrando con ello. Si buscamos alguna certeza en este proceso, tal vez la única que podría dar es que la decisión de hoy la seguirán transformando a lo largo de sus vidas, y que ellos mismos también se seguirán transformando hasta su último día.



El Laboratorio Interior: Una historia real sobre la atención plena y el aprendizaje con sentido

Marcela Bernal P.

Geóloga de la Universidad EAFIT, magíster en Geología Experimental de la Universidad de Barcelona y magíster en Educación y TIC de la Universitat Oberta de Catalunya. 20 años de experiencia en educación. Instructora de Mindfulness y docente de Ciencias Naturales en el Marymount School Medellín.

Introducción

La implementación del mindfulness en mis clases de Ciencias Naturales surgió de una necesidad concreta. Las clases después del descanso eran especialmente retadoras: las estudiantes regresaban con la mente agitada, la energía dispersa y las emociones todavía vinculadas al recreo. En este estado, lograr atención y conexión con la materia resultaba difícil.

Buscando una estrategia para facilitar la transición entre el recreo y el aprendizaje, comencé a incorporar unos minutos de respiración consciente y meditación antes de iniciar la clase. Mi objetivo inicial era observar si este breve espacio de atención plena mejoraba su concentración. Lo que al principio fue un simple experimento para recuperar la calma se transformó, con el tiempo, en una práctica esencial que modificó la manera de aprender y de convivir en el aula.

El mindfulness, la capacidad de dirigir la atención al momento presente con conciencia y sin juicio, resultó ser mucho más que una técnica de relajación: se convirtió en una herramienta para enseñar ciencias desde la calma, la observación y la curiosidad.

Mindfulness en el aula: resultados observados y fundamentos científicos

A lo largo de estos tres años de práctica sistemática, he recogido evidencias claras del impacto del mindfulness en la clase de ciencias naturales en los grados quinto y octavo: mayor concentración, menor estrés y una disposición

emocional más equilibrada. En las encuestas realizadas a los grados 8º (2023–2024) y 5º (2024–2025), el **86,7 %** de las estudiantes de 10 y 11 años calificó la meditación como muy efectiva o extremadamente efectiva para mejorar su atención. En las estudiantes de 14 y 15 años, más del **80 %** afirmó sentirse más calmada y con mayor claridad mental después de meditar.

Estos resultados empíricos coinciden con la evidencia científica. Jon Kabat-Zinn (2013) demostró que la práctica sostenida de mindfulness fortalece la corteza prefrontal, área asociada a la atención y la toma de decisiones, y reduce la hiperactividad de la amígdala, que regula las respuestas emocionales. Lo que en el laboratorio se observa como mayor control cortical, en el aula se traduce en mentes más centradas y serenas.

Una de mis alumnas, **Miranda Rivera (11 años)**, lo expresó con una claridad que la ciencia confirma:

"I think that when we do meditation in the school, we can develop a lot of abilities like concentration in class. I think we all can feel calmer..."

("Creo que cuando hacemos meditación en el colegio podemos desarrollar muchas habilidades, como concentrarnos mejor en clase. Todas podemos sentirnos más tranquilas.")

El fortalecimiento de la corteza prefrontal descrito por Kabat-Zinn se manifiesta en la experiencia de Miranda: la mente aprende a dirigir su atención, y con esto surgen calma, claridad y mejor desempeño.

Asimismo, **Richard Davidson (2012)** comprobó que el mindfulness incrementa la conectividad entre la corteza prefrontal y la ínsula, mejorando la autorregulación emocional. Esa conexión neural es visible en lo que describe **Amalia Sánchez (11 años):**

"I think meditation has helped me a lot in class because first I feel hyperactive to the class but after the meditation I feel really calm. When I am stressed out or in a hurry, I like to do meditation because that calms me and takes out the bad emotion."

(“La meditación me ha ayudado mucho en clase porque al principio llego muy activa, pero después me siento tranquila. Cuando estoy estresada o apurada, me gusta meditar porque eso me calma y saca las emociones negativas.”)

Amalia refleja lo que la neurociencia denomina *inhibición límbica adaptativa*: la capacidad del cerebro para disminuir la reactividad emocional mediante la activación de redes de regulación superiores. Lo que antes era impulsividad se transforma en pausa y equilibrio.

Por su parte, **Davidson y McEwen (2012)** demostraron que la práctica regular del mindfulness reduce la secreción de cortisol, la hormona del estrés, y activa el sistema nervioso parasimpático, encargado de restaurar el equilibrio fisiológico. En clase, esos procesos se observan en el cuerpo de las niñas: sus respiraciones se vuelven más lentas, sus posturas más relajadas y sus expresiones más abiertas.

Una de las prácticas más apreciadas por mis estudiantes es la “pretzel respiration”, un ejercicio de respiración entrelazada que combina atención, coordinación corporal y calma. Este gesto, en apariencia simple, simboliza la unión entre mente y cuerpo: al entrelazar los brazos y respirar profundamente, las niñas aprenden a centrarse, a regular su energía y a preparar su mente para aprender. En la imagen se observa a una de ellas realizando esta técnica, un reflejo de la serenidad y el equilibrio que acompañan los primeros minutos de cada clase.



Figura 1. Estudiante practicando “pretzel respiration”, una técnica de respiración consciente que facilita la calma y el enfoque antes de comenzar la clase de Ciencias Naturales. Fotografía tomada por la autora, 2025.

Lo expresa con claridad **Martina Marín (11 años)**, quien escribió:

"A veces llego al salón estresada o triste, pero después de hacer las meditaciones me siento más calmada y relajada. También siento que puedo ser yo misma."

Ese “ser yo misma” representa uno de los logros más significativos de la práctica: la posibilidad de habitar el propio cuerpo con autenticidad y confianza. Cuando la respiración se vuelve consciente y el cuerpo se aquiega, el sistema nervioso encuentra equilibrio, y con él, la mente se abre a una nueva forma de aprender.

Marian Rojas Estapé (2021) señala que el mindfulness estimula la producción de dopamina y serotonina, neurotransmisores que fortalecen la motivación y el bienestar. Esa base neuroquímica explica la sensación de optimismo y confianza descrita por **Dulcemaría Gil (11 años):**

"Antes de la meditación me siento hiperactiva y no logro concentrarme, pero después me siento más calmada y más segura de mí misma."

La calma y la seguridad emocional no son solo estados psicológicos; son también respuestas biológicas derivadas de una mejor comunicación entre los sistemas emocional, hormonal y atencional.

El impacto colectivo de esta práctica también está respaldado por estudios internacionales. Zenner, Herrnleben-Kurz y Walach (2014) analizaron programas

escolares basados en mindfulness y hallaron mejoras significativas en atención, autocontrol y rendimiento académico, junto con reducciones notables en ansiedad. Mis propias encuestas reflejan la misma tendencia: las niñas que comienzan la clase con respiración consciente o meditación se muestran más receptivas, más empáticas y más dispuestas a aprender.

Una estudiante del grado 8 resumió el espíritu de todo el proceso cuando dijo: “*When we all breathe together, the classroom feels different.*” (“Cuando todas respiramos juntas, el salón se siente diferente.”) Esa frase encarna lo que Thich Nhat Hanh (2009) describe como *energía colectiva de la presencia*: la calma de uno beneficia a todos. El aula, entonces, se convierte en un laboratorio interior donde la atención se cultiva, la emoción se regula y el conocimiento, en la mayoría de los casos, fluye con naturalidad. Con el tiempo, este ritual de mindfulness, cinco minutos al inicio de cada clase, se ha integrado como parte de la estructura misma de mi enseñanza. Más allá de un ejercicio de respiración, se ha convertido en un momento compartido de conexión y presencia. Es el espacio donde dejamos fuera las distracciones y preparamos la mente y el cuerpo para aprender.

En ocasiones, algunas estudiantes asumen el rol de guías del grupo, dirigiendo la meditación o acompañando a sus compañeras con gestos de cuidado, como la aromaterapia. Estos momentos reflejan la confianza y el liderazgo empático que surgen de la práctica diaria.



Figura 2. Estudiante guiando la meditación y compartiendo aromaterapia con una compañera. Esta interacción refleja la empatía, la calma y la conexión emocional que emergen durante el ritual de mindfulness en el aula. Fotografía tomada por la autora, 2025.

Para mí, como docente, este espacio de 5 minutos al iniciar la clase, ha significado una transformación profunda: me ha permitido enseñar desde la calma, vincularme con mis estudiantes desde la empatía y generar una atmósfera en la que la ciencia se aprende con serenidad y curiosidad.

Hoy, mis estudiantes asocian ese silencio inicial con bienestar. Muchas de ellas expresan que, al cerrar los ojos y respirar juntas, el aula se convierte en un lugar donde se sienten seguras, cómodas y en paz. Ese pequeño ritual de cinco minutos, repetido día tras día, ha moldeado no solo su forma de aprender, sino también la mía de enseñar. En esa quietud compartida, ambas partes, docente y estudiantes, encontramos el punto de encuentro más auténtico del aprendizaje: la atención plena.

Conclusión

Las observaciones en clase son alentadoras. Lo que la neurociencia describe, fortalecimiento de la corteza prefrontal, reducción del cortisol, equilibrio del sistema nervioso y liberación de neurotransmisores del bienestar, coincide plenamente con lo que se observa en el aula: atención sostenida, serenidad, autoconfianza y una relación más armónica con el aprendizaje.

El mindfulness no debilita el rigor académico; lo potencia. Enseñar a respirar y a observar con conciencia es enseñar a pensar con claridad y promover la metacognición. Una mente tranquila procesa mejor la información, gestiona el error sin frustración y encuentra sentido en el conocimiento.

La ciencia y la experiencia convergen en esta sencilla frase: la calma es una condición del aprendizaje profundo. En cada respiración consciente, las estudiantes no solo preparan su mente para estudiar ciencias; están aprendiendo, sin saberlo, la ciencia de sí mismas.

Recomendaciones

- 1. Iniciar con sencillez.** Tres minutos de respiración consciente al inicio de la clase son suficientes para modificar el estado mental colectivo.
- 2. Ser constante.** La repetición diaria consolida los efectos neurológicos y emocionales del mindfulness.
- 3. Explicar el porqué.** Relacionar la práctica con la neurociencia, cómo la respiración regula el cerebro, aumenta la motivación y la comprensión.
- 4. Fomentar la participación.** Permitir que las estudiantes guíen algunas meditaciones refuerza la autonomía y el liderazgo empático.

- 5. Evaluar el impacto.** Recoger datos y testimonios cualitativos permite evidenciar los cambios en atención, bienestar y convivencia.
- 6. Cuidar el entorno sensorial.** Un tono de voz sereno, luz tenue y ritmo pausado facilitan la conexión cuerpo-mente.

Referencias

- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). *Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being*. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.
- Hanh, T. N. (2009). *El milagro de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Paidós.
- Rojas Estapé, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Barcelona: Planeta.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). *Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 5(603).



RD&I MAGAZINE