

El rol de la educación primaria en la formación de la responsabilidad social. Una  
perspectiva desde el trabajo social.

María Luciana Calvete Amaya

Jheison Stuarth Walteros Sarmiento

Trabajo de Grado para Optar Título de Trabajador Social

Director

Eduardo Mantilla Pinilla

Especialista en Docencia Universitaria

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2025

**DEDICATORIA**

**MARÍA LUCIANA CALVETE AMAYA**  
**JHEISON STUART WALTEROS SARMIENTO**

**Tabla de contenido**

Introducción .....	10
1. Problema .....	11
1.1 Descripción del problema .....	11
<i>1.1.1 Formulación del problema</i> .....	13
1.2 Justificación .....	13
1.3 Objetivos .....	16
<i>1.3.1 Objetivo general</i> .....	16
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i> .....	17
1.4 Diseño metodológico .....	17
<i>1.4.1 Fases de la Investigación</i> .....	18
2. Marco referencial .....	21
2.1 Antecedentes .....	21
2.1.1 Antecedentes sobre RS. ....	21
2.1.2 Antecedentes de la educación básica primaria.....	22
2.2 Marco conceptual sobre RS y educación básica primaria .....	24
2.3 Aspectos teóricos, enfoques y estudios sobre RS y educación básica primaria .....	27
3. Referente normativo.....	30
3.1. Contexto global de la educación en la infancia .....	30

3.2 Declaración Universal de los Derechos Humanos.....	30
3.3 Convención sobre los Derechos del Niño.....	31
3.4 Conferencia Mundial de Educación para Todos.....	31
3.5 UNICEF y el enfoque en el desarrollo infantil temprano.....	32
3.6 Normativa referente a la Responsabilidad Social.....	32
3.7 Contexto nacional de la educación básica primaria.....	34
3.7.1 Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia.....	34
3.7.2 Ley 1804 de 2016 - Ley de Cero a Siempre.....	36
3.7.3 Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación.....	38
3.7.4 Resolución 2565 de 2003.....	39
3.7.5 Ley 1620 de 2013.....	39
4. Análisis situacional.....	40
4.1 Análisis de los resultados.....	40
4.1.2 Análisis de lo observado.....	42
4.1.3 Síntesis del análisis sobre las condiciones de la responsabilidad social dentro de la educación básica primaria en la ciudad de Bucaramanga.....	84
5. Lineamientos para fortalecer la formación en responsabilidad social en la educación básica primaria de Bucaramanga.....	88
5.1 Síntesis de los lineamientos para fortalecer la formación en responsabilidad social en la educación básica primaria de Bucaramanga.....	93

Conclusiones.....	94
Referencias bibliográficas.....	97
Apéndices.....	105

**Lista de figuras**

Figura 1. Enfoque de Responsabilidad social.....	45
Figura 2. Formas de abordaje.....	48
Figura 3. Principales dificultades en la formación de RS.....	54
Figura 4. Percepción del fomento de la responsabilidad social.....	57
Figura 5. Impacto de la responsabilidad en el desarrollo integral.....	61
Figura 6. Actividades comunitarias en el plan de estudios.....	67
Figura 7. Plan institucional para la promoción de la Responsabilidad Social.....	69
Figura 8. Contenido académico de Responsabilidad Social.....	72
Figura 9. Espacios de reflexión.....	74

**Lista de apéndices**

Apéndice A. Análisis de lo observado en las cinco instituciones educativas de Bucaramanga y la construcción de las categorías de análisis.....	105
Apéndice B. Encuesta sobre la formación en Responsabilidad Social en la Educación Básica Primaria en colegios de Bucaramanga.....	108
Apéndice C. Registros fotográficos de la observación .....	110

## Resumen

**Título:** La formación de la responsabilidad social en la educación básica primaria en Bucaramanga.

**Autores:** María Luciana Calvete Amaya†, Jheison Stuarth Walteros Sarmiento†

**Palabras Clave:** Educación básica primaria, instituciones educativas, responsabilidad social, programas educativos, infancia, principios y valores.

**Descripción:** La formación de la responsabilidad social en la educación básica primaria constituye un eje central para el desarrollo integral de los niños y niñas, al ser esta etapa base en la construcción de valores y principios que orientarán su vida ciudadana. En Bucaramanga, las instituciones educativas enfrentan el reto de ir más allá de la instrucción académica y convertirse en escenarios de formación ética, comunitaria y social. Sin embargo, las brechas socioeconómicas y las limitaciones estructurales de la enseñanza han reducido este propósito, privilegiando los resultados académicos sobre la formación integral. Así, los procesos pedagógicos suelen enfocarse en la transmisión abstracta de valores, dejando de lado experiencias vivenciales que fortalezcan la conciencia social de los estudiantes. La investigación tiene como objetivos reconocer los modelos pedagógicos implementados en la formación de la responsabilidad social, analizar las condiciones en que esta se desarrolla en la educación primaria de Bucaramanga y proponer aspectos de mejora para su fortalecimiento. Se sustenta en la necesidad de responder a las limitaciones en la aplicación de la Ley 115 de 1994 y en lineamientos internacionales que resaltan la importancia de invertir en programas educativos con enfoque de responsabilidad social. En consecuencia, se plantea promover prácticas pedagógicas integrales, vivenciales y contextualizadas que contribuyan a sociedades más inclusivas y sostenibles.

---

† Trabajo de Grado

Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Eduardo Mantilla Pinilla.

**Abstract**

**Title:** The Formation of Social Responsibility in Primary Education in Bucaramanga.

**Authors:** María Luciana Calvete Amaya†, Jheison Stuarth Walteros Sarmiento†

**Key Words:** Primary education, educational institutions, social responsibility, educational programs, childhood, civic values.

**Description:** The formation of social responsibility in primary education is a key axis for children's comprehensive development, as this stage lays the foundation of values and principles that guide civic life. In Bucaramanga, schools face the challenge of going beyond academic instruction to become spaces for ethical, social, and community-oriented education. However, socioeconomic disparities and structural limitations have constrained this purpose, fostering a reduced vision that privileges academic outcomes over integral formation. As a result, pedagogical processes often focus on the abstract transmission of values, neglecting experiential practices that foster genuine social awareness among students. The objectives of this research are to identify the pedagogical models implemented in the teaching of social responsibility, analyze the conditions in which it develops in Bucaramanga's primary education, and propose areas for improvement to strengthen it. The study responds to the limitations found in the application of Law 115 of 1994, which mandates ethics and values education but is not always translated into meaningful, context-adapted strategies. It also aligns with international organizations such as UNESCO and the OECD, which highlight the importance of investing in early education programs with a social responsibility approach. Consequently, the proposal emphasizes the urgency of integral, experiential, and contextualized practices that promote social responsibility as a foundation for inclusive and sustainable societies.

---

† Undergraduate Thesis

Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Director: Eduardo Mantilla Pinilla.

### **Introducción**

El reconocimiento de la educación primaria como una fase determinante en la trayectoria de vida de las personas ha suscitado un creciente interés por parte de diversos actores sociales y educativos, hacia el aseguramiento de una formación que fortalezca los cimientos de personas con valores y principios. Lejos de limitarse a una visión instructiva, la formación en los primeros años debe contemplarse desde una perspectiva holística que integre dimensiones afectivas, éticas y comunitarias. Según la UNESCO (2021), invertir en esta etapa con enfoque de equidad y responsabilidad social, no solo mejora los resultados escolares a largo plazo, sino que también promueve un desarrollo integral, fundamental en la construcción de una sociedad más sana.

En este contexto, resulta necesario repensar el rol de las instituciones educativas, no como entes transmisores de contenidos, sino como espacios pedagógicos comprometidas como dinamizadoras del pensamiento y la formación de las personas. De allí que el estudio de la responsabilidad social en este nivel formativo cobra relevancia, especialmente en territorios donde persisten brechas estructurales que dificultan una atención adecuada. Analizar cómo se articulan dichas prácticas en escenarios locales como en la ciudad de Bucaramanga permite visibilizar tanto los avances como las limitaciones en la búsqueda de una educación más integral.

En el desarrollo del estudio sobre la educación básica primaria, se abordarán distintos componentes que permiten una comprensión amplia y contextualizada del tema propuesto. En primer lugar, se presentarán antecedentes investigativos que evidencian experiencias relevantes tanto a nivel nacional como internacional, brindando elementos comparativos y enriquecedores para el análisis. Posteriormente, el marco teórico ofrecerá una aproximación conceptual a la noción de responsabilidad social en el ámbito educativo, la definición de la infancia y las teorías y enfoques que encaminan el trabajo. A su vez, el marco normativo contextualizará el tema en

relación con las políticas educativas vigentes en Colombia y su aplicación en la ciudad de Bucaramanga. Finalmente, se expondrá la metodología empleada para el desarrollo del estudio, detallando el enfoque, los instrumentos y el alcance de la investigación, con el fin de establecer con claridad cómo las escuelas primarias contribuyen o pueden contribuir al fortalecimiento de la responsabilidad social en la población.

## **1. Problema**

### **1.1 Descripción del problema**

La Responsabilidad Social (RS), entendida como el compromiso ético de actuar en beneficio del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible, es un eje transversal fundamental en la formación de las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, se reconoce que no solo las instituciones educativas, sino también las familias, las comunidades y los entornos sociales en general, comparten la responsabilidad de formar ciudadanos íntegros, éticos y comprometidos con su contexto. En el marco de la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner, que plantea que el desarrollo infantil está influenciado por múltiples sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema), y del enfoque de corresponsabilidad, se hace imprescindible considerar que la formación en principios y valores no puede recaer exclusivamente en las escuelas. La niñez, comprendida entre los 6 y 12 años, está inmersa en un ecosistema donde el entorno familiar, comunitario, institucional y cultural interactúan y se influyen mutuamente en su desarrollo cognitivo, emocional, social y ético.

En este contexto, la educación primaria, que sucede a la educación inicial, representa una etapa crucial en la consolidación de las bases del aprendizaje y el desarrollo actitudinal de niños y niñas. Sin embargo, en muchos entornos educativos, esta responsabilidad se limita a la enseñanza

de contenidos académicos, dejando de lado aspectos esenciales como el fortalecimiento de principios y valores, el bienestar emocional y la equidad de oportunidades. En la ciudad de Bucaramanga, estas problemáticas se agudizan debido a las marcadas diferencias socioeconómicas entre sus municipios. En sectores vulnerables, los infantes enfrentan mayores barreras para acceder a una educación integral, lo que evidencia falencias no solo en la dotación de recursos o en la infraestructura, sino también en la formación docente en estrategias pedagógicas que promuevan la responsabilidad social desde una perspectiva axiológica.

Pese a que la Ley 115 de 1994 establece que la educación debe ser integral y que la formación en ética y valores es obligatoria dentro del currículo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las prácticas pedagógicas siguen centrándose en contenidos abstractos, sin proporcionar experiencias vivenciales significativas. Es decir, se enseña qué es el amor, el respeto o la responsabilidad, pero no cómo se expresan y viven en los distintos contextos del niño. La formación en valores requiere de ejemplos de vida, experiencias contextualizadas y relaciones interpersonales auténticas, lo cual trasciende el espacio escolar y exige el compromiso activo de las familias y la sociedad. Cuando se observa el comportamiento de los niños y niñas, y sus formas de relacionarse, se pueden identificar señales claras de que algo está fallando en la base del desarrollo integral. Este fenómeno puede estar relacionado con la débil articulación entre las políticas públicas, la ausencia de estrategias pedagógicas adaptadas a contextos específicos y la limitada implementación de programas de educación integral con enfoque en responsabilidad social.

En muchos casos, se evidencia una priorización de resultados académicos sobre la formación ética, lo que genera un desequilibrio en el desarrollo de los menores. Esta situación es

particularmente preocupante en barrios vulnerables donde las condiciones sociales, económicas y familiares inciden negativamente en el bienestar infantil.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la inversión en programas educativos con enfoque de responsabilidad social en los primeros años de educación tiene un impacto significativo en la reducción de las desigualdades y en la construcción de sociedades más inclusivas, que establece las bases para un desarrollo sostenible y equitativo (OCDE, 2021, p. 165).

Por lo tanto, resulta urgente analizar el papel que desempeñan las instituciones educativas del AMB en la implementación de programas de formación ética, de principios y valores, en corresponsabilidad con las familias y la comunidad, bajo un enfoque sistémico y ecológico. La responsabilidad social no debe ser solo un componente curricular, sino una práctica cotidiana que atraviese todas las dimensiones del quehacer educativo, familiar y comunitario. Solo así se podrán sentar las bases para una ciudadanía activa, consciente y comprometida con la transformación social.

### ***1.1.1 Formulación del problema***

Es entonces en el marco de esta problemática donde surge la siguiente incógnita ¿Cómo pueden las instituciones educativas de básica primaria en la ciudad de Bucaramanga fortalecer la formación de la responsabilidad social para garantizar un desarrollo integral en los niños y niñas?

## **1.2 Justificación**

La educación primaria es una etapa crucial en el desarrollo de los individuos, ya que en ella se establecen las bases cognitivas, emocionales y sociales que influirán en su futuro

(UNESCO, 2021). En este sentido, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la formación de principios y valores que fundamenten la implementación de programas de Responsabilidad Social (RS) como parte de una educación integral, orientada al desarrollo humano en todas sus dimensiones.

Sin embargo, en la ciudad de Bucaramanga persisten dificultades asociadas a la desigualdad socioeconómica, la escasa formación docente en estrategias de educación socialmente responsable, y la limitada participación de las familias y comunidades en estos procesos. Esta situación se ve reflejada en la brecha existente entre los sectores más favorecidos y aquellos en condición de vulnerabilidad, lo cual evidencia la urgencia de implementar acciones pedagógicas y sociales articuladas que respondan al contexto real de los niños y niñas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sostiene que "la inversión en programas educativos con enfoque de responsabilidad social en la infancia tiene un impacto significativo en la reducción de desigualdades y en la construcción de sociedades más inclusivas" (OCDE, 2021, p. 32). Esta afirmación resalta la necesidad de que las instituciones educativas no solo se enfoquen en la transmisión de conocimientos académicos, sino que también adopten metodologías que promuevan valores, bienestar emocional y participación social desde los primeros años de vida.

Así, la presente investigación contribuirá a identificar los referentes pedagógicos de la responsabilidad social y su relación con la educación básica, permitiendo generar propuestas fundamentadas que favorezcan su aplicación en el contexto local. En particular, el alcance de esta investigación conlleva la presentación de propuestas innovadoras, estrategias, lineamientos o un

marco de procedimientos para articular la responsabilidad social en la educación básica, garantizando su aplicación como eje transversal del desarrollo infantil.

En el contexto de la ciudad de Bucaramanga, la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas influye directamente en la calidad y equidad de la educación infantil (DANE, 2020). Mientras algunas instituciones privadas han desarrollado programas con un enfoque integral, las instituciones públicas a menudo enfrentan limitaciones en infraestructura, capacitación docente y recursos didácticos. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022), “las brechas en el acceso a programas de educación integral pueden perpetuar las desigualdades sociales y afectar el desarrollo de habilidades esenciales en los niños” (p. 15). Por ello, evaluar los modelos educativos de instituciones públicas y privadas permitirá establecer estrategias más efectivas para incluir la RS en los proyectos educativos.

Además, esta investigación se vuelve pertinente ante la escasez de estudios locales que aborden la implementación de la responsabilidad social en la educación básica con una mirada situada, contextualizada y participativa. A pesar de que existen políticas educativas que promueven la formación integral, su implementación aún es desigual y muchas veces no responde a las características particulares de cada comunidad (Congreso de la República de Colombia, 2019).

Según UNICEF (2021), "una educación de calidad en la infancia no solo mejora el bienestar infantil, sino que también tiene efectos positivos en el desarrollo económico y social de los países" (p. 27). En consecuencia, este estudio permitirá evidenciar las brechas existentes y formular recomendaciones para fortalecer la articulación entre instituciones educativas, familias, comunidades y políticas públicas, generando condiciones más equitativas para el desarrollo infantil.

El Trabajo Social encuentra en esta investigación un campo de acción directo y transformador. Dado su enfoque en la promoción de derechos, la construcción de tejido social y el acompañamiento de procesos educativos, el Trabajo Social puede aportar significativamente en la formulación, implementación y evaluación de estrategias de responsabilidad social educativa. Además, desde su rol interdisciplinario, puede facilitar el diálogo entre escuela, familia y comunidad, contribuyendo a construir ambientes de aprendizaje inclusivos, participativos y adaptados a las realidades del territorio. La participación del Trabajo Social es esencial para garantizar la corresponsabilidad en la formación integral de niños y niñas, visibilizando las condiciones sociales que inciden en su desarrollo y promoviendo intervenciones contextualizadas que fortalezcan la educación como un derecho y como herramienta de transformación social.

Por ello, esta investigación no solo aporta a la comprensión de la educación básica como un espacio clave para la formación de ciudadanos responsables, sino que también posiciona al Trabajo Social como un actor indispensable para acompañar, articular y dinamizar procesos educativos con sentido social y ético.

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo general***

Establecer el rol de las instituciones de educación básica primaria de la ciudad de Bucaramanga, en el desarrollo de las bases de formación de personas con responsabilidad social, fundamental en la sostenibilidad del desarrollo socio-humano.

### ***1.3.2 Objetivos específicos***

- Reconocer el uso de modelos pedagógicos en la formación de la responsabilidad social dentro de la educación básica primaria.
- Analizar las condiciones en que se desarrolla la formación de la responsabilidad social dentro de la educación básica primaria en la ciudad de Bucaramanga.
- Definir aspectos de mejora para la formación en responsabilidad social dentro de las instituciones educativas de básica primaria en el área de Bucaramanga.

### **1.4 Diseño metodológico**

La elección de un enfoque de investigación mixto para analizar la responsabilidad social en la educación básica primaria en la ciudad de Bucaramanga responde a la necesidad de abordar el fenómeno desde una perspectiva integral. Este enfoque permite combinar la profundidad interpretativa del análisis cualitativo con la precisión y generalización de los datos cuantitativos, proporcionando así una comprensión más completa del objeto de estudio. Como señalan Creswell y Plano Clark (2018), el uso de métodos mixtos posibilita una mayor robustez en la investigación, la integración de datos numéricos y narrativos contribuye a la triangulación y a una interpretación más profunda de los resultados. En este contexto, el presente estudio requiere explorar tanto las prácticas pedagógicas como los modelos educativos. Esta información será analizada a través de 2 instituciones de la ciudad de Bucaramanga, una institución pública y la otra privada.

Uno de los principales aportes de los métodos mixtos es su capacidad para articular diferentes niveles de análisis. En este caso, evaluar el papel de las instituciones educativas en el desarrollo de programas de responsabilidad social implica, por un lado, recopilar datos

cuantitativos que evidencien la cobertura y el impacto de estos programas y, por otro, analizar las experiencias y percepciones de docentes, mediante entrevistas semi estructuradas. Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) destacan que este enfoque permite no solo identificar tendencias generales, sino también comprender los significados subyacentes en los datos recopilados. Además, como argumentan Tashakkori y Teddlie (2010), la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos amplía el alcance del análisis, proporcionando una visión más holística del problema de estudio y permitiendo que las conclusiones sean más fundamentadas y contextualizadas.

#### ***1.4.1 Fases de la Investigación***

\* Fase I: Planeación y Diseño del Estudio.

En esta etapa se llevará a cabo el diseño detallado de los instrumentos de recolección de datos y la definición precisa de la muestra, garantizando que la metodología empleada responda de manera efectiva a los objetivos planteados en la investigación. El estudio se desarrollará en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bucaramanga, seleccionando como población objetivo tanto a docentes como a estudiantes de educación básica primaria, quienes son considerados actores directos en la implementación de principios de responsabilidad social en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para obtener información confiable y representativa, se llevarán a cabo visitas a los colegios y la aplicación de encuestas cuidadosamente diseñadas. Estos cuestionarios serán elaborados siguiendo un enfoque estructurado que incluirá preguntas cerradas, preguntas abiertas y escalas de valoración, con el propósito de explorar de manera integral las percepciones, experiencias y estrategias pedagógicas relacionadas con la incorporación de la responsabilidad social en la educación infantil.

Las encuestas se organizarán en torno a dimensiones clave que permitan un análisis profundo del fenómeno estudiado. Entre estas dimensiones se incluirán: las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes, la forma en que dichas metodologías impactan en la comunidad educativa, y los principales desafíos o limitaciones que enfrentan al intentar integrar principios de responsabilidad social dentro del entorno escolar. Además, se incluirán preguntas orientadas a conocer los conocimientos previos de los participantes, las estrategias que implementan en su práctica diaria y las posibles barreras que dificultan su aplicación efectiva.

La información obtenida mediante estas encuestas permitirá identificar patrones, percepciones y necesidades que servirán de base para la propuesta metodológica de mejora, asegurando que las estrategias resultantes sean pertinentes, aplicables y coherentes con la realidad educativa observada en las instituciones participantes.

**\* Fase II: Recolección de Información**

La recolección de información se llevará a cabo durante un periodo previamente estipulado de mes y medio, por ejemplo, entre mediados de julio y finales de agosto de 2025, empleando estrategias que garanticen la representatividad de la muestra y la validez de la información recolectada. En esta fase se utilizarán tanto fuentes secundarias como primarias.

Las fuentes secundarias incluirán la revisión de bases de datos académicas reconocidas, como Scopus, SciELO y Readly, que permitirán establecer un marco conceptual sólido y contextualizar los hallazgos obtenidos en campo. Por su parte, las fuentes primarias estarán constituidas por los datos recolectados directamente de docentes y niños que cursan educación básica primaria, entre 6 y 10 años de edad. Según estadísticas del DANE, Bucaramanga cuenta con aproximadamente 45.000 niños en este rango de edad, población que constituye la base de estudio para la investigación.

En cuanto al sistema educativo, la ciudad cuenta con 47 colegios oficiales y un número aproximado de 117 instituciones privadas, sumando más de 160 instituciones educativas en total. Para la presente investigación se seleccionará una muestra de 4 colegios, buscando incluir diversidad en términos de tipo de institución (pública y privada).

En estas instituciones se encuestará a un grupo aproximado de 15 docentes, distribuidos proporcionalmente entre los cuatro colegios seleccionados. Asimismo, se incluirán datos sobre la población estudiantil de los colegios seleccionados para contextualizar la información obtenida.

Las encuestas se aplicarán preferiblemente de manera presencial durante visitas escolares, lo que permitirá una interacción directa con los participantes y garantizar la correcta aplicación del instrumento. En los casos en que no sea posible la aplicación presencial, se empleará un formato digital mediante Google Formularios y, si es necesario, cuestionarios físicos para docentes con limitaciones tecnológicas. Todo el proceso será registrado cuidadosamente, asegurando la confiabilidad de los datos y cumpliendo con los parámetros éticos y académicos establecidos para este tipo de estudios.

\* Fase III: Análisis de Datos. Se tabula con el tabulador de Google Tabulación.

El análisis de los datos recolectados se desarrollará en dos vertientes. En primer lugar, el análisis cualitativo se llevará a cabo mediante la transcripción de las entrevistas y su posterior codificación. Se identificarán categorías temáticas emergentes que permitan estructurar los hallazgos en función de las respuestas de los docentes. Se explorarán patrones recurrentes, contrastando diferentes perspectivas sobre la aplicación de la responsabilidad social en el ámbito educativo. En cuanto al análisis cuantitativo, los datos obtenidos a través de las encuestas serán analizados, teniendo en cuenta las frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central.

Además, se realiza un análisis comparativo entre las instituciones públicas y privadas, con el fin de identificar posibles diferencias en la implementación de programas de responsabilidad social.

\* Fase IV: Interpretación y Discusión de Resultados. Se triangula la información.

Los resultados obtenidos a través de los distintos métodos serán contrastados en una etapa de triangulación de datos, con el propósito de lograr una visión integral del fenómeno estudiado. Se analizarán las convergencias y divergencias entre los hallazgos de las entrevistas y las encuestas, permitiendo identificar tendencias comunes y puntos de divergencia en la percepción de los docentes. Asimismo, se contrastarán los resultados con estudios previos y marcos teóricos pertinentes para fundamentar las conclusiones y extraer recomendaciones concretas que puedan fortalecer la implementación de la responsabilidad social en la educación infantil. Esta discusión de resultados permitirá una aproximación crítica y reflexiva sobre el papel de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos socialmente responsables desde la educación básica primaria.

## **2. Marco referencial**

### **2.1 Antecedentes**

#### **2.1.1 Antecedentes sobre RS.**

La responsabilidad social ha adquirido una importancia creciente en las últimas décadas, no solo en el sector empresarial, sino como un principio orientador de las acciones humanas en diversos ámbitos. En un contexto marcado por problemáticas sociales y ambientales cada vez más complejas, se hace necesario repensar los modelos de desarrollo y fomentar una cultura basada en el respeto, la equidad y la sostenibilidad.

El sistema educativo desempeña un rol clave en este proceso, al constituirse como un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos conscientes de su entorno y comprometidos con el bienestar colectivo. Particularmente, la primera infancia representa una etapa decisiva para el desarrollo integral del ser humano, por lo que resulta fundamental que los procesos educativos en la primera infancia incluyan una perspectiva de responsabilidad social.

La responsabilidad social en la educación, según el artículo de Cristancho (2022), ha sido abordada dentro de la primera década del siglo XXI de manera más elaborada por parte de distintas organizaciones que han puesto el foco en el desarrollo sustentable. Se encuentran organizaciones como Empresas y Universidades, las cuales han generado investigación empírica y generado propuestas teóricas para fortalecer la responsabilidad social, desde la formación de personas, o la incorporación en organizaciones y empresas.

También, en la última década se han producido más documentos, blogs, manuales y diversas herramientas para orientar una gestión más consciente y responsable del ser humano con el planeta y las demás personas. Según Habermas (2018, como se citó en Cristancho, 2022), lo anterior es fruto del continuo avance tecnológico y del planteamiento de retos educativos complejos que ha generado un aporte significativo al proceso formativo de las nuevas generaciones. A partir de ahí, las universidades empezaron a repensar sus funciones sustantivas, considerando cómo sus acciones, más allá de la docencia y la investigación, podían generar un impacto directo y positivo en las comunidades. (Barreto Cruz & Guacaneme Duque, 2018).

### **2.1.2 Antecedentes de la educación básica primaria**

Por otra parte, hablar de responsabilidad social en el campo educativo, implica reconocer la importancia de iniciar este proceso desde la infancia, donde formar ciudadanos responsables,

conscientes del entorno y comprometidos con el bienestar colectivo debe ser una prioridad. Es relevante mencionar la educación básica primaria, donde se forman las primeras competencias básicas y también las habilidades sociales y ciudadanas, donde se debe buscar que el niño o niña adquiera cierto grado de responsabilidad social. En Colombia, la educación básica primaria, atañe al ciclo de los cinco (5) primeros grados de la educación básica, los cuales van del grado 1° al grado 5°, y en promedio los estudiantes se encuentran entre los 6 a los 10 años de edad.

Aldeas Infantiles (2022), menciona que la infancia se encuentra dentro de dicho rango de edad, donde los niños se ubican en el periodo de educación primaria y se manifiesta que es un período donde lo social, cultural y el desarrollo motor son elementos muy relevantes. También, se evidencia que es importante que las familias y sus demás entornos, valoren sus logros, y que les apoyen en todas sus actividades. También es importante los modelos que observan de las personas adultas, por eso es clave guiarlos a través del ejemplo. Esta visión cobra especial relevancia en el contexto colombiano. Existen Políticas como el programa nacional “De Cero a Siempre” y la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) reconocen el derecho de los niños y niñas a recibir una atención integral desde los primeros años de vida, con énfasis en el desarrollo de capacidades que favorezcan su participación activa en la sociedad.

Este compromiso con la responsabilidad social no solo se ha reflejado en las políticas dirigidas a la primera infancia, sino también en otros niveles del sistema educativo colombiano. Un ejemplo de ello es el proyecto Universidad Construye País, surgido en 2001, que posicionó a las universidades como instituciones responsables de reportar su impacto social y educativo a la sociedad (Cristancho, 2022).

Aunque está centrado en la educación superior, este modelo sentó bases importantes sobre cómo las instituciones educativas, en cualquier nivel, pueden asumir un papel transformador a

través de la gestión, la docencia, la investigación y la proyección social. Este enfoque, según lo citado por Cristancho (2022) a partir de Martí y Martí-Vilar (2013) y la Universidad Construye País (2006), resalta la capacidad de las instituciones educativas para difundir y practicar principios y valores mediante procesos integrales. Esta trayectoria refuerza la necesidad de fortalecer también, desde la educación básica primaria, una formación basada en principios de equidad, corresponsabilidad y sostenibilidad.

En las últimas décadas, la responsabilidad social en el ámbito educativo ha cobrado una importancia creciente, no solo en términos de formación académica, sino también en la construcción de ciudadanos conscientes, éticos y comprometidos con su entorno. En este sentido, resulta fundamental reconocer el impacto positivo que puede generar la responsabilidad social en la infancia, así como en la formación de profesionales y ciudadanos. La educación en valores éticos y sociales, desde las etapas más tempranas, se convierte en una herramienta clave para promover una transformación profunda en la sociedad.

## **2.2 Marco conceptual sobre RS y educación básica primaria**

El concepto de responsabilidad social tiene sus raíces en las iniciativas del sector empresarial, donde surgió como una forma de responder voluntariamente a las demandas sociales. Desde sus inicios, se entendió como un compromiso que va más allá del cumplimiento de normas y con el tiempo ha sido adoptado por las universidades como parte de su compromiso con la sociedad. Según Barreto Cruz y Guacaneme Duque (2018) citando a Izquierdo (2014), quien a su vez retoma a Tünnermann (2000), indican que el concepto de responsabilidad social comenzó a utilizarse desde 1957, pero fue solo a partir de la década de los noventa cuando empezó a tomar

mayor fuerza con el surgimiento del término Responsabilidad Social Universitaria, marcando una evolución importante en su aplicación al campo educativo.

Desde una perspectiva ética, Cortina y Conill (s.f.) consideran que la responsabilidad social debe ser entendida no solo como una estrategia de gestión organizacional, sino como una expresión de prudencia y reciprocidad. En este sentido, la responsabilidad social se trata de actuar con inteligencia y previsión, pensando en las consecuencias que nuestras acciones tienen para otros y para nosotros mismos. En el ámbito educativo, promover el respeto, la equidad y la sostenibilidad, mejora el entorno social, y eso beneficia directamente el aprendizaje, la convivencia, el desarrollo integral.

Por consiguiente, se entiende que la educación es un acto profundamente político y ético, que debe orientarse hacia la transformación de la realidad y la emancipación de los oprimidos. Freire (1970) rechaza la visión tradicional de la educación como un proceso de transmisión unidireccional de conocimientos, y propone en su lugar una pedagogía basada en el diálogo, la reflexión crítica y la participación activa del educando. En este sentido, la responsabilidad social puede entenderse como una forma de hacer educación comprometida con la realidad social, que promueve la formación de sujetos críticos y solidarios, capaces de contribuir al cambio y al bienestar colectivo.

La UNICEF, refiere que “los espacios para el aprendizaje son el lugar más importante para el desarrollo de los seres humanos, no solo por el conocimiento que allí se adquiere. Por ejemplo, en la escuela, las niñas, niños y adolescentes desarrollan habilidades emocionales, sociales y de convivencia, y ejercen otros derechos como la protección, la adecuada nutrición, la participación, el desarrollo de su personalidad, de sus capacidades y aptitudes, recreación, entre otros” (Unicef,

2022). Es decir, el niño y/o niña se va formando en la escuela de una manera integral, donde deben prevalecer los principios y valores en sociedad.

Asimismo, es relevante entender dichas definiciones, como el concepto de Infancia, la cual es una etapa decisiva en el desarrollo integral del ser humano. Aldeas infantiles (2022) determina la infancia como la etapa que se desarrolla entre los 6 a 12 años, el cual es un periodo importante a nivel social y cultural, dado que en esta etapa aprenden a escribir, a leer y sus habilidades sociales básicas. Durante esta etapa, los niños y niñas cursan el nivel de educación básica primaria, el cual, según El Ministerio de Educación Nacional, corresponde al ciclo desde primer grado quinto grado. (Ley 115. Art. 21).

Según lo establecido en la Ley 115 de 1994 (Artículo 21), en Colombia, la educación básica primaria corresponde al ciclo de los cinco primeros grados de la educación básica. El autor Montes Miranda, Gamboa Suárez y Lago de Fernández (2013), expresan que la Ley 115 de 1994 establece que la educación formal en Colombia se organiza en tres niveles: el preescolar, que incluye al menos un grado obligatorio; la educación básica, considerada obligatoria según el artículo 19 de la misma ley, con una duración de nueve grados divididos en dos ciclos (educación básica primaria de cinco grados y educación básica secundaria de cuatro grados); y la educación media, con una duración de dos grados.

Según la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) citado en la UNICEF (2006) se entiende por niño a toda persona menor de los dieciocho años, y se establece que debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado con ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia,

libertad, igualdad y solidaridad. Durante la infancia, se atraviesa un periodo fundamental donde los niños y niñas cursan la educación básica primaria, una etapa crucial para su desarrollo integral.

### **2.3 Aspectos teóricos, enfoques y estudios sobre RS y educación básica primaria**

La formación de la responsabilidad social en la educación básica primaria se debe comprender mediante diversas teorías del desarrollo y enfoques pedagógicos que sustentan el papel activo del entorno, la escuela, la familia y la comunidad en la formación integral del niño. Desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1964), se propone que el desarrollo cognitivo de los niños ocurre en una serie de etapas secuenciales, cada una caracterizada por formas específicas de pensar y comprender el mundo; la etapa sensoriomotora, la preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. El desarrollo cognitivo transcurre como un proceso de reorganización sucesiva de facetas mentales, efecto del desarrollo biológico y de la experiencia ambiental (Piaget, 1964). La mente del niño se transforma a lo largo del tiempo y en paralelo con las nuevas experiencias que vaya viviendo y con el desarrollo natural de su cerebro.

También es relevante mencionar a Urie Bronfenbrenner, quien desarrolló la teoría ecológica del desarrollo humano, que enfatiza la influencia de múltiples niveles ambientales en el crecimiento del individuo. Estos niveles incluyen el microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. Bronfenbrenner (1979) afirmó que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, por lo que se compone de una serie de estructuras anidadas. De este modo, se entiende que el niño no se desarrolla de forma aislada, sino que su crecimiento depende de cómo interactúa con su entorno.

En este sentido, es pertinente tratar el enfoque de la Corresponsabilidad (Familia-Escuela-Comunidad), donde Joyce Epstein desarrolló el marco de los seis tipos de involucramiento, resaltando la importancia de la colaboración entre familia, escuela y comunidad en la educación

de los niños. Epstein (2001) propuso que "los estudiantes aprenden más cuando padres, educadores y miembros de la comunidad trabajan juntos para guiar y apoyar el aprendizaje y el desarrollo". Se entiende que el desarrollo del niño está marcado por las experiencias sociales y su desarrollo integral depende de dichas interacciones, por lo cual la responsabilidad social adquiere un papel fundamental, especialmente durante la primera infancia, implica el compromiso colectivo de familias, educadores, instituciones y comunidad en la garantía de condiciones dignas y equitativas para todos los niños y niñas.

Por último, es importante mencionar el rol del Trabajo Social en la educación, su presencia dentro de las instituciones educativas se ha vuelto cada vez más necesaria para enfrentar los múltiples desafíos sociales que afectan la vida escolar. En este sentido, el Trabajo Social actúa como puente entre escuela, familia y comunidad, fortaleciendo la comunicación y generando redes de apoyo que contribuyen a mejorar el entorno educativo. Según Rodríguez Sánchez (2008), el trabajador social cumple una función clave al identificar problemáticas sociales que inciden en la calidad de vida de los estudiantes y al proponer soluciones desde un enfoque integral. Además, su intervención se enfoca en fomentar valores como el respeto, la solidaridad y la participación, lo cual enriquece la convivencia escolar y favorece un ambiente sano para el aprendizaje.

De acuerdo con Castro Chilán et al. (2025), el Trabajo Social dentro de las instituciones educativas puede considerarse un agente transformador, que busca intervenir en las dinámicas escolares desde una perspectiva social, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa; por ello, su aporte es fundamental para acompañar a estudiantes, docentes y familias en la construcción de una comunidad educativa más justa y comprometida con el desarrollo humano.

Asimismo, se debe mencionar la participación del Trabajo Social en la Responsabilidad Social (RS) en la educación primaria, debido a que su labor contribuye significativamente a la

construcción de escuelas más inclusivas, equitativas y comprometidas con el bienestar de toda la comunidad educativa. Así como ser actor activo en la implementación de iniciativas de RS escolar, puesto que los trabajadores sociales ayudan a crear un entorno donde se fomente el respeto, la empatía, la solidaridad y la conciencia ciudadana en los niños y niñas.

Es de destacar la importancia que tiene en el ciclo de educación primaria la formación de niños y niñas para actuar con RS, porque en esta etapa se consolida la base de valores y principios de los seres humanos, con lo cual se contribuye a forjar personas más conscientes de su entorno, con actitud frente al bien común con el aseguramiento de la satisfacción de las necesidades de la humanidad. Cuando los principios y valores se orientan al amor, la responsabilidad, la justicia y participación, se integran en la formación temprana, las personas crecen con una mayor capacidad para comprender la realidad social y actuar de manera positiva en ella. Según Rodríguez Sánchez (2008), la responsabilidad social implica el compromiso de las instituciones con la mejora de la calidad de vida de la comunidad, y esto solo es posible si desde la infancia se promueve una educación con enfoque ético y social; por su parte la RS es un principio supremo moral formulado por el filósofo Alemán Hans Jonas (1979) "Actuar de forma que los efectos de tu acto sean compatibles con la permanencia de una vida humana genuina". (citado por Mantilla y Mantilla, 2010, p. 241) que en esencia corresponde a "Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra" (p. 249); principio que evidencia que la RS es de las personas como individuos, que, desde los diferentes roles, se revelan en la vida en sociedad, en las instituciones, organizaciones o empresas. Mantilla y Mantilla (2010).

En este sentido, la RS de todo ser humano se debe orientar al bien común de manera que se haga viable un auténtico desarrollo social y humano; el cual, significa alcanzar condiciones que

garanticen la “supervivencia humana, con vida de calidad, dignidad, bienestar social” e identidad cultural. (Mantilla, et al., 2019)

En este contexto, el Trabajo Social se convierte en un eslabón clave para articular esfuerzos entre la escuela, las familias y otros actores comunitarios, asegurando que la formación escolar vaya más allá del aprendizaje de contenidos y se vincule con el desarrollo humano. Como afirman Castro Chilán et al. (2025), el trabajo social transforma la educación al integrar una mirada centrada en los derechos, la equidad y la justicia social, esencial para que los niños crezcan no solo como estudiantes comprometidos, sino como ciudadanos responsables y solidarios con su entorno.

### **3. Referente normativo**

#### **3.1. Contexto global de la educación en la infancia**

La educación de niños y niñas se sustenta desde la formación en la primera infancia, reconocida en el ámbito global como una etapa crucial para el desarrollo integral desde la niñez. Diversos organismos internacionales y tratados han establecido un marco normativo que enfatiza la responsabilidad social de garantizar el acceso a una educación de calidad, inclusiva y equitativa desde los primeros años de vida. Por lo que en este aparte del documento se presentan los principales instrumentos internacionales relacionados con este tema, acompañados de un análisis desde una perspectiva de trabajo social.

#### **3.2 Declaración Universal de los Derechos Humanos**

El artículo 26 establece que "toda persona tiene derecho a la educación", y señala que esta debe ser gratuita, al menos en las etapas elementales y fundamentales. Este principio posiciona la educación como un derecho humano básico y un componente esencial para garantizar la dignidad y el desarrollo pleno de las personas. En el contexto de la niñez, implica crear estructuras y

programas que promuevan el acceso universal y equitativo a servicios educativos desde los primeros años de vida. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

### **3.3 Convención sobre los Derechos del Niño**

Este tratado, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es el marco legal más importante para la protección de los derechos infantiles. El artículo 28 reconoce el derecho del niño a la educación, y el artículo 29 detalla que la educación debe estar dirigida al desarrollo de la personalidad, los talentos y las capacidades físicas y mentales del niño hasta el máximo de sus posibilidades. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989)

La Convención subraya la necesidad de programas educativos diseñados para fomentar el desarrollo integral de los niños, respetando su dignidad y diversidad. Además, establece la corresponsabilidad entre los Estados, las comunidades y las familias en la provisión de servicios de calidad.

### **3.4 Conferencia Mundial de Educación para Todos**

Celebrada en Jomtien, Tailandia, esta conferencia impulsó el compromiso global para garantizar la educación básica para todos, incluyendo la educación básica primaria. La Declaración de Jomtien subrayó la importancia de satisfacer las "necesidades básicas de aprendizaje" de los niños desde los primeros años de vida.

El llamado a la acción de Jomtien establece que la educación en la infancia no solo es un derecho, sino también una herramienta para romper ciclos de pobreza y desigualdad. Los Estados tienen la responsabilidad de garantizar entornos educativos inclusivos y accesibles para todos los niños, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad. (UNESCO, 1990).

### **3.5 UNICEF y el enfoque en el desarrollo infantil temprano**

UNICEF reconoce que la inversión en el desarrollo infantil temprano (ECD, por sus siglas en inglés) es una de las estrategias más efectivas para garantizar la equidad y el bienestar a largo plazo. Sus programas y políticas destacan la importancia de la educación inicial en la formación de bases sólidas para el aprendizaje y el desarrollo. (UNICEF, 2020). La UNICEF refuerza la idea de que la educación de la primera infancia es una responsabilidad compartida. Además, sugiere que los gobiernos implementen políticas públicas que aborden las necesidades integrales de los niños, incluyendo acceso a servicios educativos, de salud y de nutrición.

### **3.6 Normativa referente a la Responsabilidad Social**

La responsabilidad social y ambiental ha cobrado una gran relevancia en el ámbito global, lo que ha conllevado a la creación de normativas y tratados internacionales para regular y fomentar el desarrollo sostenible. Estas normas establecen lineamientos para que empresas, gobiernos y organizaciones implementen prácticas responsables en sus actividades económicas y sociales. Uno de los principales instrumentos internacionales es el Pacto Global de las Naciones Unidas (2000), el cual establece diez principios fundamentales en materia de derechos humanos, normas laborales, el ambiente y lucha contra la corrupción. El pacto insta a las empresas a alinear sus estrategias y operaciones con sus principios para contribuir a un desarrollo equitativo y sostenible (ONU, 2000).

En el marco de la sostenibilidad, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), constituyen una hoja de ruta para los países y las empresas en la implementación de estrategias responsables. Estos objetivos abarcan aspectos ambientales, sociales y económicos con el propósito de erradicar la pobreza, promover la equidad y reducir el impacto ambiental (ONU, 2015).

Desde una perspectiva normativa, la ISO 26000:2010 es una de las principales guías internacionales sobre responsabilidad social. Esta norma proporciona orientación sobre cómo las organizaciones pueden operar de manera socialmente responsable y sostenible, abordando temas como el gobierno corporativo, derechos humanos, prácticas laborales y medio ambiente. Aunque no es certificable, es ampliamente utilizada como referencia para la implementación de estrategias de sostenibilidad (Organización Internacional de Normalización [ISO], 2010).

En el ámbito ambiental, el Acuerdo de París (2015) es un tratado clave que busca reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y mitigar el cambio climático. Este acuerdo compromete a los países firmantes a limitar el calentamiento global por debajo de los 2 °C, mediante la adopción de políticas que reduzcan las emisiones de carbono y fomenten la transición hacia energías renovables (ONU, 2015).

Por otro lado, la Directiva 2014/95/UE del Parlamento Europeo y del Consejo establece la obligación para ciertas empresas de divulgar información no financiera y sobre diversidad. Esta normativa busca mejorar la transparencia en la gestión ambiental y social de las organizaciones, exigiendo reportes sobre su impacto en derechos humanos, anticorrupción y sostenibilidad (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2014).

Por su parte, la OCDE fija directrices para Empresas Multinacionales estableciendo pautas sobre prácticas responsables en derechos humanos, relaciones laborales, ambiente, competencia y transparencia fiscal. Estas directrices promueven la adopción de políticas empresariales alineadas con estándares internacionales de sostenibilidad (OCDE, 2011).

El marco legal que orienta la responsabilidad social y ambiental se compone de una serie de tratados y normativas internacionales que buscan garantizar prácticas sostenibles y éticas en los sectores público y privado. El cumplimiento de estos lineamientos no solo contribuye al desarrollo

sostenible, sino que también fortalece la reputación y competitividad de las organizaciones en un contexto global cada vez más exigente.

### **3.7 Contexto nacional de la educación básica primaria**

La responsabilidad social en la educación básica primaria en Colombia está fundamentada en un conjunto de leyes y normativas que priorizan el bienestar, desarrollo integral y protección de los derechos de los niños y niñas. A continuación, se presentan los principales marcos legales que orientan esta temática.

El artículo 44 establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. Este artículo incluye derechos fundamentales como la educación, la salud, la alimentación equilibrada, el cuidado y el amor, y en su artículo 67 señala la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene la función social (Constitución Política de Colombia, 1991)

La educación básica primaria no solo debe garantizarse como un derecho fundamental, sino que también debe estar orientada a promover un desarrollo integral que considere las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas de los niños. Este enfoque integral requiere un compromiso conjunto entre las familias, el Estado y la sociedad.

#### ***3.7.1 Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia***

También conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, es un marco normativo en Colombia que tiene como finalidad garantizar la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, reconociéndolos como sujetos de derechos y priorizando su desarrollo pleno en el marco de los principios de igualdad, dignidad y corresponsabilidad. (Ley 1098, 2006)

En su artículo 28, la ley establece que la educación inicial es un derecho fundamental de todos los niños y niñas menores de seis años, en tanto constituye una etapa esencial para su

desarrollo integral. Este derecho se sustenta en la importancia de las primeras infancias como base para el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los menores. (Ley 1098, 2006)

La educación de la niñez no se limita a la enseñanza académica, sino se extiende al fomento de experiencias significativas que potencien capacidades, respeto de su individualidad y se promueva el juego, la exploración, aprendizaje colaborativo y vínculo afectivo con los cuidadores.

Por otro lado, el artículo 41 enfatiza el principio de corresponsabilidad, el cual implica que la garantía y protección de los derechos de los niños y niñas no recae exclusivamente en el Estado, sino que involucra de manera conjunta a la familia, la sociedad y las instituciones públicas y privadas. (Ley 1098, 2006)

La familia es vista como el núcleo primario de cuidado y desarrollo, mientras que la sociedad y el Estado están llamados a garantizar un entorno seguro, inclusivo y equitativo que permita a los niños y niñas alcanzar su máximo potencial. En este contexto, la corresponsabilidad implica un compromiso activo de todos los actores sociales en la promoción de políticas, programas y acciones que aseguren el bienestar integral de la niñez.

Además, esta ley establece una serie de principios rectores, como el interés superior del niño, la prevalencia de sus derechos sobre los de cualquier otra persona, y el deber de la sociedad de promover entornos protectores que favorezcan su desarrollo.

Dentro de las responsabilidades del Estado, la ley detalla la creación y fortalecimiento de políticas públicas que aseguren el acceso universal a servicios básicos como salud, educación, recreación y alimentación, reconociendo que estas garantías son pilares para el desarrollo pleno de los menores.

La Ley 1098 de 2006, por lo tanto, no solo constituye un instrumento jurídico para proteger los derechos de los niños y niñas, sino también un llamado a la acción para que toda la sociedad

se comprometa a construir un entorno en el que puedan crecer y desarrollarse de manera integral, feliz y segura, posicionando la educación inicial como un componente esencial para el bienestar de la niñez, resaltando que no es una responsabilidad exclusiva de los centros educativos. La sociedad, en su conjunto, debe participar activamente en la creación de entornos seguros, estimulantes y protectores que fomenten el desarrollo infantil.

### ***3.7.2 Ley 1804 de 2016 - Ley de Cero a Siempre***

La Ley 1804 de 2016, conocida como la Ley de Cero a Siempre, establece una política pública integral orientada al desarrollo integral de la primera infancia en Colombia. Esta legislación constituye un esfuerzo significativo del Estado colombiano para garantizar que los niños y niñas menores de seis años reciban el acompañamiento, los servicios y las oportunidades necesarias para alcanzar su pleno potencial durante la etapa más crucial de su desarrollo.

En su artículo 2, la ley define con claridad la responsabilidad social compartida para garantizar que los menores de seis años accedan a servicios de calidad en áreas fundamentales como educación inicial, nutrición, salud, protección y cuidado. Este enfoque integral reconoce que el desarrollo de los niños y niñas no es un proceso aislado, sino depende de múltiples factores relacionados con el bienestar físico, emocional, cognitivo y social (Ley 1804, 2016)

La política pública planteada por la Ley de Cero a Siempre establece que los niños y niñas son prioridad absoluta y que su desarrollo integral debe ser garantizado desde un enfoque intersectorial. Esto significa que diferentes entidades del Estado, organizaciones privadas, comunidades y familias deben trabajar de manera coordinada y complementaria para diseñar e implementar programas y estrategias que respondan a las necesidades específicas de la niñez, respetando siempre sus derechos y particularidades. (Ley 1804, 2016)

Uno de los elementos centrales de esta ley es el reconocimiento de la educación primaria infantil como una etapa fundamental en la vida de una persona, durante la cual se sientan las bases para aprender, socializar y formación de habilidades emocionales. En este sentido, la educación en los primeros años es vista como un derecho, y como un componente esencial para el desarrollo integral. La ley enfatiza que los servicios educativos deben ser pertinentes, incluyentes y de alta calidad, promover el juego, el arte, la exploración y la construcción de vínculos afectivos como herramientas pedagógicas.

En materia de nutrición y salud, la Ley de Cero a Siempre busca garantizar el acceso a una alimentación adecuada que cubra las necesidades nutricionales de los niños y niñas en su primera etapa de vida, reconociendo que una nutrición deficiente puede tener impactos irreversibles en su desarrollo. Asimismo, se prioriza el acceso a servicios de salud que incluyan atención prenatal, vacunación, control de crecimiento y desarrollo, y programas de prevención de enfermedades.

El cuidado y la protección son otro eje clave de la ley, que se enfoca en la creación de entornos seguros, afectivos y estimulantes para los niños y niñas. Esto incluye la promoción de prácticas de crianza respetuosas, la prevención del maltrato infantil y la garantía de espacios libres de violencia y discriminación.

La Ley 1804 de 2016 también introduce un enfoque de corresponsabilidad, en el cual no solo el Estado es responsable del bienestar de la primera infancia, sino que también se reconoce el papel fundamental de las familias, las comunidades y la sociedad en general. Esto implica que la protección y el desarrollo de los niños y niñas son una tarea colectiva, donde cada actor tiene un rol activo y complementario.

### **3.7.3 Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación**

La Ley 115 de 1994, también conocida como la Ley General de Educación, es un marco legislativo fundamental en Colombia que regula la prestación del servicio educativo en todos sus niveles. Su objetivo principal es garantizar una educación integral que forme a los ciudadanos en valores éticos, morales y culturales, así como en competencias que promuevan su desarrollo individual y social.

En relación con la primera infancia, el artículo 14 de esta ley establece que la educación para esta etapa debe ser integral, lo que implica que debe abordar de manera equilibrada y armónica todas las dimensiones del desarrollo del niño. Esto incluye el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social, ético, cultural y espiritual, reconociendo que la primera infancia es una etapa crítica para sentar las bases del aprendizaje y la personalidad del individuo. (Ley 115, 1994)

La ley enfatiza que las instituciones educativas deben implementar estrategias pedagógicas que respeten los derechos fundamentales de los niños y niñas, tales como el derecho a la participación, la expresión y el juego. Esto significa que las metodologías de enseñanza deben estar diseñadas para fomentar la curiosidad natural, la creatividad y el sentido de exploración en los niños, permitiéndoles ser protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje.

El enfoque integral planteado por la ley también se traduce en la necesidad de crear entornos educativos que sean seguros, inclusivos y estimulantes, donde se promueva el bienestar emocional y físico de los niños. Incluye la atención a sus necesidades nutricionales, consolidar los vínculos afectivos con sus cuidadores y el respeto a su diversidad cultural y social.

Además, la Ley General de Educación destaca el papel del docente como mediador del proceso educativo en la primera infancia. Los educadores no solo deben poseer una formación adecuada en pedagogía infantil, sino también desarrollar habilidades para identificar las

necesidades particulares de cada niño y trabajar en colaboración con las familias para potenciar su desarrollo.

Otro aspecto clave del artículo 14 es la promoción de la participación activa de los niños en el ámbito educativo. Esto no solo se limita a permitir que expresen sus opiniones y preferencias, sino también a garantizar que las actividades pedagógicas estén diseñadas para fortalecer su autonomía y capacidad de tomar decisiones acordes con su edad. (Ley 115, 1994)

La Ley 115 de 1994 también refuerza el principio de corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado en la garantía de una educación de calidad para la primera infancia. Este principio implica que los padres, como primeros educadores, tienen un papel crucial en el desarrollo de sus hijos, mientras que las instituciones educativas y el Estado deben proporcionar los recursos, el acompañamiento y las políticas necesarias para complementar este proceso.

#### ***3.7.4 Resolución 2565 de 2003***

Establece los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en Colombia, destacando la importancia de entornos educativos seguros y enriquecedores. (Resolución 2565, 2003).

#### ***3.7.5 Ley 1620 de 2013***

Ley 1620 de 2013, mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley establece directrices claras para garantizar ambientes escolares seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Su propósito va más allá de la prevención y atención de situaciones que afectan la

convivencia escolar; también promueve una educación orientada a la paz, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de competencias ciudadanas.

En este sentido, la Ley 1620 refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que integren la formación en valores, derechos humanos y responsabilidad social, como parte esencial del desarrollo integral de los estudiantes en el contexto educativo colombiano (Congreso de la República de Colombia, Ley 1620, 2013).

#### **4. Análisis situacional**

##### **4.1 Análisis de los resultados**

Con el propósito de comprender el papel que desempeñan las instituciones de educación primaria en la formación en responsabilidad social, se aplicó una encuesta estructurada a veinticuatro docentes de niños y niñas entre los seis y los doce años en cinco instituciones educativas de carácter tanto público como privado ubicadas en la ciudad de Bucaramanga. Esta encuesta, diseñada a partir del enfoque mixto planteado en la metodología de este estudio, incluyó preguntas cerradas, abiertas y de tipo Likert, con el fin de indagar no solo sobre el grado de incorporación de la responsabilidad social en sus prácticas pedagógicas, sino también sobre las estrategias concretas, las condiciones institucionales y los desafíos que enfrentan en su implementación.

La información obtenida constituye una fuente directa y esencial para analizar cómo se está promoviendo la formación ciudadana y el compromiso social desde los primeros grados escolares, conforme a la Ley 115 de 1994 y la Ley 1620 de 2013, que orientan la educación en formación integral y la convivencia democrática (Congreso de la República de Colombia, 1994; 2013).

Los resultados se presentan y analizan pregunta por pregunta, relacionando los datos cuantitativos y cualitativos con los referentes conceptuales, normativos y teóricos previamente expuestos. Para cada ítem se examinarán las tendencias generales en las respuestas, así como las posibles diferencias entre contextos institucionales, con el fin de interpretar críticamente los hallazgos a la luz de los planteamientos de Jean Piaget en *Six études de psychologie* (1964), de Urie Bronfenbrenner en *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (1979), de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970) y de Joyce Epstein en *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2001), quienes destacan el papel activo de la escuela, la familia y la comunidad en la formación social y ética de los niños y niñas. Así, el análisis que se presenta a continuación permitirá no solo describir el nivel de apropiación de la responsabilidad social por parte del cuerpo docente, sino también identificar vacíos, tensiones y oportunidades de mejora que orienten la construcción de estrategias más sólidas y coherentes con una perspectiva de trabajo social y con las exigencias actuales de la educación básica primaria en Colombia.

Para la determinación del tamaño muestral se consideró como población objetivo a los docentes de educación básica primaria del municipio de Bucaramanga, estimada en  $N = 1.400$  profesionales en ejercicio, de acuerdo con datos locales de matrícula y promedios de relación estudiante–docentes reportados por la Secretaría de Educación de Bucaramanga. Dado el carácter mixto y el alcance exploratorio–descriptivo del estudio, se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia e intencional, y ser una población homogénea en relación a que su actividad obedece a un marco de norma, por lo cual se seleccionan 24 docentes pertenecientes a cinco instituciones de carácter público y privado que cumplieran con los criterios de inclusión (docentes activos de primaria que trabajan con niños y niñas entre 6 y 12 años).

Esta decisión privilegia la viabilidad operativa y la profundidad interpretativa en el análisis, en consonancia con las recomendaciones para estudios mixtos cuando el interés central es comprender procesos y significados en contextos específicos (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2014). En consecuencia, los hallazgos cuantitativos se interpretan descriptivamente, mientras que la validez analítica se refuerza por la triangulación con el componente cualitativo y por la saturación temática esperable en muestras pequeñas para estudios de este tipo (Guest et al., 2006).

#### ***4.1.2 Análisis de lo observado***

A partir de las visitas realizadas a cinco instituciones educativas de carácter público y privado en la ciudad de Bucaramanga, La escuela Normal Superior de Bucaramanga, Institución Educativa Provenza, Centro Piloto Simón Bolívar, Colegio Nuestra Señora del Pilar y el Colegio Santander, se llevó a cabo un proceso de observación no participante con el propósito de identificar elementos presentes en el entorno escolar que inciden en la formación de la responsabilidad social en niños y niñas de educación primaria, entre los seis y los doce años. Estas observaciones permitieron agrupar los hallazgos en tres dimensiones clave: pedagógica-formativa, relacional y de clima escolar, y corresponsabilidad escuela–familia–comunidad, las cuales constituyen categorías de análisis amplias que servirán de base para interpretar los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes de dichas instituciones.

En la **categoría pedagógico-formativa** se evidenció la presencia de diversas estrategias y metodologías orientadas a promover valores ciudadanos, participación y sentido de responsabilidad en el aula. Se observaron actividades como proyectos colaborativos, integración de contenidos sobre medio ambiente, ciudadanía y derechos de los niños, así como espacios de reflexión colectiva sobre el impacto de las acciones individuales en el bienestar común. Estas

prácticas reflejan un intento por articular la enseñanza de contenidos académicos con procesos de formación ética y social, en consonancia con lo planteado por Jean Piaget (1964) sobre la función de la escuela en el desarrollo cognitivo y moral durante la etapa de operaciones concretas, y con el enfoque integral de formación establecido en la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994). Sin embargo, se identificaron diferencias marcadas entre instituciones: mientras algunos docentes incorporan estas estrategias de manera planificada y transversal, otros las aplican de forma esporádica, lo que sugiere la necesidad de fortalecer lineamientos institucionales que consoliden el componente de responsabilidad social en el currículo escolar.

En la **categoría relacional y de convivencia escolar** se observaron aspectos que influyen directamente en la convivencia, el desarrollo socioemocional y el sentido de pertenencia de los estudiantes. En la mayoría de las aulas se evidenció un ambiente de respeto, cooperación y apoyo mutuo entre estudiantes, así como estrategias docentes de mediación de conflictos, reconocimiento de logros colectivos y fomento del trabajo en equipo. Estas dinámicas favorecen el desarrollo de habilidades sociales fundamentales, en línea con el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), quien plantea que el desarrollo infantil está determinado por las interacciones en los microsistemas inmediatos como la escuela. No obstante, en algunos contextos con alta densidad de estudiantes por aula se percibieron dificultades en el manejo de la disciplina y episodios de exclusión entre pares, lo que evidencia la importancia de aplicar de manera efectiva los lineamientos de la Ley 1620 de 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013) para garantizar entornos seguros, democráticos y protectores. Este componente relacional resulta esencial para sentar las bases de una ciudadanía responsable desde la infancia.

Por último, en la **categoría de corresponsabilidad** escuela–familia–comunidad se constató que, aunque algunas instituciones promueven acciones conjuntas con padres de familia,

entidades locales y organizaciones comunitarias, estas iniciativas aún no se encuentran sistematizadas ni consolidadas como parte estructural del proyecto educativo institucional. Se observaron ejemplos positivos, como jornadas ambientales con participación de las familias, actividades solidarias con poblaciones vulnerables y proyectos escolares desarrollados con el apoyo de actores comunitarios, que evidencian el potencial de la escuela como agente de transformación social. Sin embargo, de manera general se percibió una baja implicación de las familias en los procesos escolares, limitada a actividades esporádicas o de carácter logístico, y en algunos casos acompañada de cierta resistencia frente a la incorporación de enfoques de formación social en el currículo. Esta escasa participación no solo debilita el impacto de las acciones formativas, sino que revela una desconexión entre la escuela y el entorno familiar, que obstaculiza la construcción de una cultura compartida de corresponsabilidad. Esta situación contrasta con lo planteado por Joyce Epstein (2001), quien afirma que el aprendizaje y la formación de actitudes prosociales se fortalecen cuando existe una alianza efectiva y sostenida entre escuela, familia y comunidad. De no abordarse críticamente este vacío, la responsabilidad social corre el riesgo de ser entendida únicamente como una tarea institucional, perdiendo el carácter colectivo que le otorga sentido.

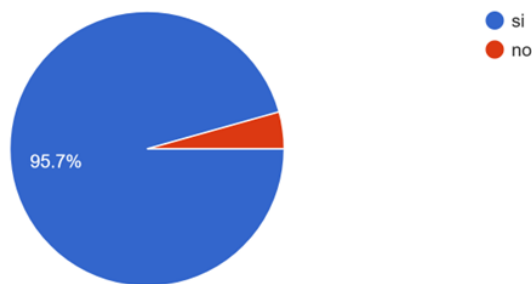
De este modo, el proceso de observación permitió identificar factores pedagógicos, relacionales y de articulación comunitaria que inciden de manera directa en el desarrollo de la responsabilidad social en el nivel de educación básica primaria. Estos hallazgos proporcionan un marco interpretativo que orientará el análisis de los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes, permitiendo contrastar las percepciones y prácticas reportadas con las dinámicas observadas en el entorno escolar.

**Pregunta 1:**

*Dentro del proceso de formación que Usted imparte a los niños y niñas, ¿contempla enfoques de responsabilidad social?*

**Figura 1. Enfoque de Responsabilidad social**

1. Dentro del proceso de formación que Usted imparte a los niños y niñas, ¿contempla enfoques de responsabilidad social? si la respuesta es no justifique y pase a la siguiente pregunta  
23 respuestas



**Resultados:**

- **Sí:** 95,7 % (22 docentes)
- **No:** 4,3 % (1 docente)

Total: 24 docentes

El resultado obtenido en la primera pregunta, en la cual el 95,7 % de los docentes afirmó que su labor formativa contempla enfoques de responsabilidad social, evidencia que la mayoría del profesorado reconoce de manera explícita este componente dentro de su práctica pedagógica en la educación primaria. Este hallazgo es especialmente relevante al analizarlo desde la **dimensión pedagógico-formativa**, pues sugiere que existe una disposición consciente por parte del cuerpo docente para integrar la responsabilidad social en el currículo y en las dinámicas de aula. De acuerdo con lo planteado por Jean Piaget (1964), durante la etapa de operaciones concretas los niños construyen sus nociones morales y sociales a partir de experiencias educativas

significativas, por lo cual el hecho de que la mayoría de los docentes declare incorporar este enfoque apunta a que reconocen el valor de su rol como agentes formadores de ciudadanía y no solo como transmisores de contenidos académicos. Sin embargo, que esta incorporación sea reconocida de manera general no garantiza su implementación sistemática; puede tratarse de prácticas aisladas y no de una integración transversal, lo cual plantea la necesidad de que las instituciones establezcan lineamientos pedagógicos claros, en concordancia con el enfoque de formación integral promovido por la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Desde la perspectiva de la **dimensión relacional y de convivencia escolar**, el alto porcentaje de docentes que afirma contemplar la responsabilidad social también permite inferir que en sus prácticas cotidianas se fomenta un ambiente que propicia el respeto, la empatía, la cooperación y el trabajo colaborativo, elementos esenciales para construir una cultura escolar basada en valores democráticos. Según Urie Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de los niños está condicionado por las interacciones en sus microsistemas inmediatos, entre los cuales la escuela ocupa un lugar central. Que los docentes reconozcan explícitamente su papel en la formación social sugiere que muchos de ellos asumen la convivencia y las relaciones interpersonales como parte de su tarea pedagógica, lo cual contribuye a consolidar climas escolares positivos. No obstante, este hallazgo también exige una lectura crítica: la percepción de estar promoviendo la responsabilidad social no necesariamente se traduce en una práctica coherente y sostenida. Sin mecanismos de evaluación institucional y de acompañamiento docente, este compromiso puede diluirse en acciones simbólicas sin un verdadero impacto formativo en el comportamiento y la convivencia escolar, lo cual limitaría su efecto transformador.

En cuanto a la **dimensión de corresponsabilidad** escuela–familia–comunidad, el dato obtenido plantea una reflexión crítica aún más profunda. Aunque casi todos los docentes afirmaron trabajar la responsabilidad social, en las observaciones realizadas se evidenció que la participación de las familias y de la comunidad en estos procesos es limitada y generalmente puntual, lo que genera una brecha entre la intención pedagógica y el entorno sociofamiliar de los estudiantes. Esto contradice lo planteado por Joyce Epstein (2001), quien sostiene que el aprendizaje y la formación de actitudes prosociales se potencian cuando escuela, familia y comunidad conforman una red colaborativa estable. El reconocimiento docente de su papel en la formación social es un paso clave, pero si no se traduce en estrategias de articulación con el entorno, la responsabilidad social corre el riesgo de quedar confinada al espacio escolar, perdiendo su carácter colectivo y sostenido. Esta situación revela un desafío estructural: para que la responsabilidad social sea efectiva, debe trascender el aula y convertirse en una práctica compartida que involucre activamente a todos los agentes educativos.

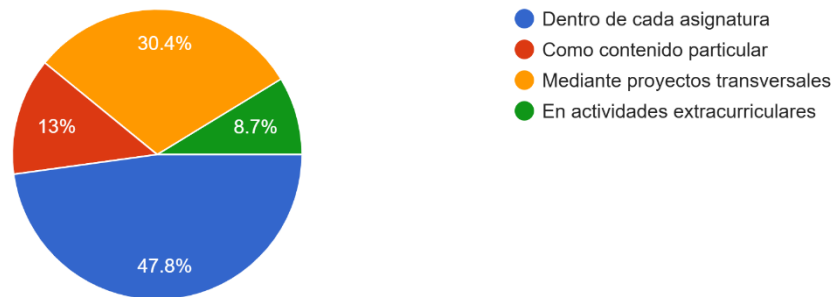
En síntesis, aunque el resultado de esta pregunta refleja un consenso casi unánime sobre la importancia de la responsabilidad social en la educación primaria, el análisis a través de las tres dimensiones muestra que este reconocimiento requiere pasar de la intención individual a una implementación institucional, relacional y comunitaria coherente. Esto será clave para consolidar procesos educativos que realmente formen sujetos críticos, solidarios y comprometidos con su entorno, tal como lo propone Paulo Freire (1970) en su concepción de una educación transformadora y emancipadora.

**Pregunta 2:**

*¿Cómo se aborda la responsabilidad social en el proceso de educación primaria?*

**Figura 2. Formas de abordaje**

2. ¿Cómo se aborda la responsabilidad social en el proceso de educación?



**Resultados (24 docentes):**

- Dentro de cada asignatura: **47,8 %**
- Mediante proyectos transversales: **30,4 %**
- Como contenido particular: **13 %**
- En actividades extracurriculares: **8,7 %**

Los resultados de la segunda pregunta muestran que el 47,8 % de los docentes afirma abordar la responsabilidad social dentro de cada asignatura, el 30,4 % mediante proyectos transversales, el 13 % como un contenido particular y apenas el 8,7 % en actividades extracurriculares. Este panorama revela que, aunque existe una intención generalizada de incluir

la responsabilidad social en el proceso educativo, persiste una marcada dispersión en la manera como se materializa dicha inclusión.

Desde la **categoría pedagógico-formativa**, este predominio de la integración por asignaturas sugiere que muchos docentes buscan incorporar el enfoque de responsabilidad social en el desarrollo curricular cotidiano, lo que concuerda con lo estipulado por la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), que concibe la educación básica como un proceso integral que articula formación académica y desarrollo de valores ciudadanos. Sin embargo, también se evidencia que esta integración no siempre se realiza de forma planificada y transversal; en varios casos se limita a menciones puntuales dentro de los contenidos, lo que debilita su impacto formativo.

Como plantea Jean Piaget (1964), la construcción de nociones morales y sociales requiere experiencias sistemáticas y repetidas que permitan al niño interiorizar valores y normas; por tanto, abordajes aislados dentro de las asignaturas podrían resultar insuficientes para consolidar actitudes socialmente responsables de manera estable.

Desde la **categoría relacional y de convivencia escolar**, el hecho de que una proporción considerable (30,4 %) incorpore la responsabilidad social a través de proyectos transversales es significativo, pues evidencia una apuesta por estrategias colaborativas que involucran a varios docentes, áreas y grupos, favoreciendo el desarrollo de competencias sociales como el trabajo en equipo, la empatía y la cooperación. Esta forma de abordaje puede contribuir de manera directa a fortalecer climas escolares positivos, en concordancia con el enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979), quien plantea que el aprendizaje se potencia cuando los niños interactúan en contextos diversos y significativos.

No obstante, el bajo porcentaje de implementación en actividades extracurriculares (8,7 %) revela una limitada ampliación de estos procesos fuera del aula formal, lo que reduce las oportunidades de aplicar los aprendizajes sociales en entornos reales de convivencia. Esta carencia de espacios extracurriculares que promuevan la responsabilidad social restringe el alcance de su formación a lo estrictamente académico, perdiendo el potencial que tienen las experiencias prácticas para modelar conductas prosociales duraderas.

Por su parte, en la **categoría de corresponsabilidad**, resulta crítico observar que solo un pequeño grupo (13 %) aborda la responsabilidad social como un contenido particular, lo que podría estar vinculado a la escasa articulación entre las escuelas y el entorno familiar y comunitario. Según Joyce Epstein (2001), el desarrollo de actitudes prosociales se fortalece cuando escuela, familia y comunidad trabajan conjuntamente en proyectos compartidos que trascienden el aula. La baja frecuencia de actividades extracurriculares y de contenidos específicos sugiere que aún no se ha logrado consolidar un enfoque institucional que proyecte la formación en responsabilidad social más allá del espacio escolar y que la conecte con el contexto social inmediato del estudiante. Esta desconexión plantea un riesgo: que la responsabilidad social sea tratada de forma meramente declarativa y no como una práctica cultural integrada y sostenida por todos los actores educativos. Tal como advierte Paulo Freire (1970), cuando la educación no logra vincularse de manera crítica con la realidad del entorno, pierde su capacidad transformadora y se convierte en un ejercicio discursivo sin incidencia en la vida social de los educandos.

En síntesis, aunque los resultados indican que la mayoría de los docentes reconoce la importancia de abordar la responsabilidad social dentro de su quehacer pedagógico, el modo en que lo hacen evidencia una predominancia de esfuerzos individuales y fragmentados sobre estrategias integrales, transversales y comunitarias. Esta situación reafirma la necesidad de

fortalecer políticas institucionales que garanticen una implementación coherente, transversal y sostenida de la responsabilidad social en la educación primaria, articulando el currículo, las relaciones escolares y la participación de las familias y la comunidad en un mismo proyecto formativo.

**Pregunta 3:**

*Para la formación en responsabilidad social de los niños y niñas, ¿qué contenidos vincula en el proceso de educación primaria?*

Las respuestas se agrupan en contenidos como:

- áreas escolares específicas (ciencias sociales, educación ética y valores, cátedra de paz, educación religiosa),
- temas transversales (medioambiente, ciudadanía, convivencia, resolución de conflictos, sentido de pertenencia),
- metodologías de apoyo (videos, dinámicas, talleres, guías, cartillas, encuestas),  
y experiencias de participación (trabajo en equipo, acuerdos de aula, asambleas).

Las respuestas dadas a la tercera pregunta evidencian una amplia diversidad de contenidos vinculados por los docentes para formar en responsabilidad social, entre los cuales destacan asignaturas como ciencias sociales, educación ética y valores, cátedra de paz y educación religiosa, junto con temáticas transversales relacionadas con la conciencia ambiental, la ciudadanía, la convivencia, la resolución de conflictos y el sentido de pertenencia. Desde la **categoría pedagógico-formativa**, este hallazgo revela que gran parte del profesorado asocia la responsabilidad social con contenidos formales del currículo escolar, especialmente aquellos tradicionalmente orientados a la formación ciudadana.

Esta perspectiva coincide con lo planteado por Lawrence Kohlberg (1981), quien sostiene que el desarrollo moral de los niños progresa por etapas y requiere experiencias educativas que confronten sus juicios éticos, permitiéndoles pasar de una moral heterónoma a una basada en principios. Sin embargo, la variedad de contenidos mencionados también sugiere que, en algunos casos, la responsabilidad social no está integrada de manera transversal en el currículo sino tratada como un conjunto disperso de temas. Como advierte David Ausubel (1968), para que el aprendizaje sea significativo debe articular los nuevos contenidos con experiencias previas relevantes, por lo que abordar la responsabilidad social como un agregado temático aislado podría limitar su internalización en los estudiantes.

Desde la **categoría relacional y de convivencia escolar**, varias respuestas hacen énfasis en el trabajo en equipo, los acuerdos de convivencia, la resolución pacífica de conflictos, el respeto al otro y el desarrollo de la empatía. Estos contenidos aluden directamente a las interacciones cotidianas entre estudiantes y a la construcción de vínculos basados en el respeto y la cooperación. En este sentido, se relacionan con lo que plantea Lev Vygotsky (1978), quien afirma que el desarrollo cognitivo y social está mediado por la interacción con los otros y se da primero en el plano social antes de interiorizarse de forma individual. La presencia de estos contenidos muestra que muchos docentes reconocen que la formación en responsabilidad social no se limita a transmitir información, sino que requiere generar ambientes de convivencia donde los niños aprendan a asumir roles, cumplir compromisos y participar activamente. Sin embargo, también se identifican respuestas que remiten únicamente a recursos instrumentales —como videos, guías o cartillas— sin hacer referencia a procesos relacionales, lo que plantea una tensión: se corre el riesgo de reducir la formación en responsabilidad social a un ejercicio instructivo y no vivencial,

debilitando su efecto en la configuración de conductas prosociales y en el fortalecimiento del clima escolar (Ley 1620 de 2013, Congreso de la República de Colombia, 2013).

En relación con la **categoría de corresponsabilidad**, aunque algunos docentes mencionan proyectos transversales y actividades que involucran valores institucionales como la solidaridad, el apoyo a la familia y el compromiso con la comunidad, son pocas las referencias explícitas a acciones que integren de forma directa a las familias o a actores comunitarios en estos contenidos. Este vacío es significativo, pues como plantea Adela Cortina (2007), educar en responsabilidad social implica formar ciudadanos conscientes del bien común, lo cual requiere experiencias en contextos reales y colaborativos. Además, según Joyce Epstein (2001), el desarrollo de actitudes prosociales se fortalece cuando escuela, familia y comunidad comparten objetivos y responsabilidades educativas.

La ausencia de estas menciones evidencia que, para muchos docentes, la formación en responsabilidad social aún se percibe como una tarea interna del aula y no como un proceso conjunto que debe articular esfuerzos entre distintos agentes educativos. Este enfoque limitado debilita el alcance social de los contenidos trabajados y reduce su potencial para generar cambios sostenibles en las prácticas y actitudes de los estudiantes fuera del entorno escolar.

En síntesis, aunque las respuestas revelan un esfuerzo de los docentes por integrar diversos contenidos vinculados con la responsabilidad social, también muestran que esta formación se da principalmente desde una perspectiva académica e individual, con escasa proyección relacional y comunitaria. Este hallazgo refuerza la necesidad de que las instituciones educativas diseñen planes curriculares que incorporen la responsabilidad social como eje transversal, promuevan experiencias colaborativas dentro del aula y establezcan estrategias concretas para involucrar a las

familias y comunidades en la construcción de una cultura de corresponsabilidad desde los primeros años escolares.

**Pregunta 4:**

*¿Cuáles son las principales dificultades para formar en responsabilidad social?*

**Figura 3. Principales dificultades en la formación de RS.**

4. ¿Cuáles son las principales dificultades para formar en responsabilidad social?

24 respuestas



Los resultados de esta pregunta revelan que el principal obstáculo percibido por los docentes para formar en responsabilidad social es la falta de conciencia en los propios estudiantes (41,7 %), seguida por la escasa capacitación docente y el poco apoyo institucional (20,8 %), la resistencia al cambio (16,7 %), las limitaciones de tiempo (12,5 %) y, en menor medida, la falta de recursos (8,3 %). Desde la categoría pedagógico-formativa, estos datos evidencian que gran parte de los retos se concentran en aspectos estructurales del proceso educativo: insuficiente preparación de los docentes para trabajar la responsabilidad social de manera transversal y la falta de políticas institucionales que respalden este enfoque.

Este hallazgo resulta preocupante, ya que contradice lo planteado por la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), que establece que la educación básica debe garantizar la formación ética y ciudadana como parte integral del currículo. Además, como señala Fernando Savater (1991), educar en valores requiere una práctica pedagógica constante y coherente; sin un compromiso institucional sólido y sin docentes debidamente formados para ello, es difícil lograr que los contenidos éticos trasciendan lo declarativo y se conviertan en experiencias significativas de aprendizaje.

Desde la categoría relacional y de convivencia escolar, el hecho de que la principal dificultad identificada sea la falta de conciencia de los estudiantes apunta a problemas en el desarrollo de actitudes prosociales y de compromiso con el entorno. Esta situación refleja posibles debilidades en la construcción de climas escolares que fomenten la participación activa, el sentido de pertenencia y la empatía, elementos esenciales para que los niños asuman responsabilidades hacia los demás. Según Lev Vygotsky (1978), el desarrollo social se produce primero en el plano de la interacción antes de interiorizarse individualmente; por ello, si las relaciones escolares no promueven conductas cooperativas y solidarias, es esperable que los estudiantes no desarrollen una conciencia social sólida. Asimismo, Jürgen Habermas (1990) plantea que la responsabilidad ética surge del diálogo y el consenso en contextos democráticos, por lo que la ausencia de espacios participativos dentro del aula podría estar limitando la formación de dicha conciencia. La resistencia al cambio mencionada por un 16,7 % de los docentes puede estar relacionada con estas dinámicas relacionales poco participativas, que dificultan la adopción de enfoques pedagógicos innovadores orientados a la formación social.

En la categoría de corresponsabilidad, la baja mención de recursos como dificultad contrasta con la alta percepción de falta de compromiso por parte de los estudiantes, lo que sugiere

que el problema no radica únicamente en factores materiales sino en la débil articulación entre los distintos agentes educativos. La ausencia de apoyo institucional y la falta de capacitación docente indican que las escuelas no han consolidado redes de trabajo colaborativo con familias y comunidad para reforzar los valores de responsabilidad social.

Según Rodríguez Sánchez (2008), el trabajador social escolar cumple un rol fundamental como mediador entre la institución, la familia y el entorno comunitario, promoviendo estrategias conjuntas que respalden el proceso formativo. No obstante, los resultados sugieren que este tipo de acompañamiento sigue siendo limitado o inexistente en varios contextos. Esta débil corresponsabilidad hace que la responsabilidad social recaiga exclusivamente sobre el aula, aislando al docente y reduciendo las posibilidades de generar un cambio cultural sostenido. Sin la participación coordinada de las familias, los estudiantes carecen de referentes coherentes entre el hogar y la escuela, lo cual dificulta que los aprendizajes sobre responsabilidad social se consoliden en su vida cotidiana.

En síntesis, los datos muestran que las principales dificultades para formar en responsabilidad social no son solo de tipo logístico, sino que están profundamente vinculadas a carencias en el diseño institucional, la preparación docente, las dinámicas de convivencia y la articulación con el entorno. Este panorama refuerza la necesidad de fortalecer políticas institucionales y estrategias intersectoriales que involucren activamente a las familias y la comunidad, promoviendo una formación coherente, sostenida y contextualizada en responsabilidad social desde los primeros años escolares.

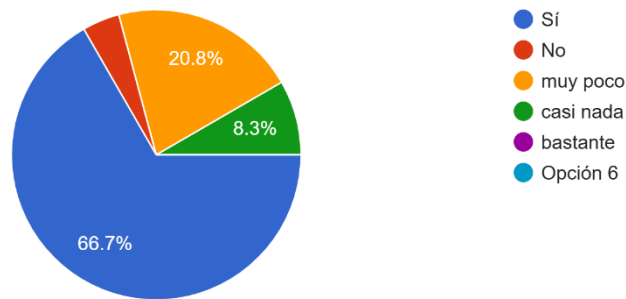
**Pregunta 5:**

*¿Considera que en la institución educativa se fomenta adecuadamente la responsabilidad social?*

**Figura 4. Percepción del fomento de la responsabilidad social.**

5. ¿Considera que en la institución educativa fomenta adecuadamente la responsabilidad social? si la respuesta es es no, justifique su respuesta.

24 respuestas



- **Sí:** 66,7 %
- **Muy poco:** 20,8 %
- **Casi nada:** 8,3 %
- **No:** 4,2 %

Los resultados muestran que, aunque una amplia mayoría de docentes (66,7 %) considera que en sus instituciones educativas sí se fomenta adecuadamente la responsabilidad social, un porcentaje significativo (33,3 % en conjunto) expresa percepciones contrarias, calificando dicho fomento como “muy poco”, “casi nada” o incluso “no”. Desde la **categoría pedagógico-formativa**, este panorama revela que, si bien existen esfuerzos visibles por integrar la

responsabilidad social al proyecto educativo institucional, estos no son percibidos de manera homogénea por todo el cuerpo docente.

Esto sugiere que la implementación de la responsabilidad social no se encuentra plenamente institucionalizada ni transversalizada en el currículo, sino que depende en gran medida de iniciativas individuales de ciertos docentes o áreas específicas. Esta situación contrasta con lo estipulado en la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994), que señala que la educación básica debe promover integralmente la formación ética, ciudadana y social. Como señala Lawrence Kohlberg (1981), el desarrollo moral de los niños se fortalece cuando se enfrentan de manera continua a dilemas y situaciones que los inviten a reflexionar sobre sus decisiones y sus consecuencias, lo cual exige un compromiso institucional sostenido, más allá de esfuerzos aislados.

Desde la **categoría relacional y de convivencia escolar**, el hecho de que un tercio de los docentes no perciba un fomento adecuado de la responsabilidad social podría estar asociado a debilidades en los climas escolares y en las prácticas cotidianas que favorecen el respeto, la cooperación y la participación democrática. Una institución puede declarar en sus documentos oficiales que promueve la responsabilidad social, pero si las interacciones diarias no encarnan esos valores, los estudiantes difícilmente los interiorizan. Como advierte Adela Cortina (2007), formar en responsabilidad social implica no solo transmitir normas, sino construir contextos donde se vivan la equidad, la empatía y la corresponsabilidad como parte de la cultura institucional. En este sentido, los resultados indican que existe una brecha entre el discurso institucional y la experiencia real del aula, lo cual limita la capacidad de la escuela para convertirse en un entorno modelador de conductas prosociales. Además, como plantea Urie Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de los

niños está condicionado por las interacciones de sus microsistemas inmediatos, por lo que la inconsistencia en los mensajes y prácticas de los docentes puede debilitar el aprendizaje de actitudes socialmente responsables.

Desde la **categoría de corresponsabilidad**, el hecho de que un tercio de los docentes perciba que en sus instituciones se fomenta “muy poco” o “casi nada” la responsabilidad social revela que, en muchos casos, este componente sigue siendo tratado como una iniciativa aislada del aula y no como un proyecto compartido por toda la comunidad educativa. Paulo Freire (1970) advierte que educar implica construir colectivamente el conocimiento desde el diálogo y la participación activa de todos los actores involucrados, de modo que la escuela no se conciba como un espacio autosuficiente, sino como parte de una red social más amplia. Esta mirada crítica permite cuestionar por qué los esfuerzos por fomentar la responsabilidad social no logran consolidarse institucionalmente: sin espacios reales de diálogo y sin compromiso sostenido de las familias y el entorno, el valor de estas iniciativas termina dependiendo solo de la voluntad de unos pocos docentes.

Además, María Teresa Martín Palomo (2010) señala que la corresponsabilidad en la educación implica redistribuir funciones y responsabilidades entre los distintos actores que inciden en la vida de los niños, evitando la sobrecarga institucional sobre la escuela. En este sentido, cuando los docentes perciben que la responsabilidad social se fomenta poco, probablemente estén evidenciando que las familias, las organizaciones comunitarias y las entidades locales no participan activamente en su desarrollo. Esto genera una fractura entre los discursos formativos y las experiencias reales de los estudiantes, quienes reciben mensajes contradictorios entre el aula y su entorno inmediato.

La UNESCO (2015) ha subrayado que la formación para la ciudadanía y la sostenibilidad solo es efectiva cuando existe una cooperación estructurada entre la escuela, la comunidad y las autoridades locales, lo cual permite que los aprendizajes se traduzcan en cambios sociales tangibles. Si los colegios de Bucaramanga no generan estos vínculos, el fomento de la responsabilidad social corre el riesgo de quedarse en acciones puntuales (campañas, efemérides, actividades extracurriculares) sin continuidad ni arraigo cultural. Como plantea Adela Cortina (2007), formar en responsabilidad social exige transmitir que el bienestar colectivo no es tarea de individuos aislados, sino resultado del compromiso conjunto de toda la comunidad educativa. Por ello, fortalecer la corresponsabilidad supone avanzar de un enfoque centrado en la iniciativa personal de algunos docentes hacia una política institucional integrada, con mecanismos permanentes de participación familiar y comunitaria que legitimen y respalden el trabajo de la escuela.

En resumen, aunque los resultados reflejan una valoración mayoritariamente positiva, el porcentaje de docentes que perciben un fomento insuficiente de la responsabilidad social evidencia que todavía existe una distancia entre la intención institucional y su materialización efectiva en las prácticas pedagógicas, relacionales y comunitarias. Esto pone de relieve la necesidad de fortalecer los lineamientos institucionales, la formación docente y las estrategias de articulación con las familias y el entorno, para que el fomento de la responsabilidad social deje de ser una declaración y se convierta en una práctica sistemática, coherente y transversal en la educación primaria.

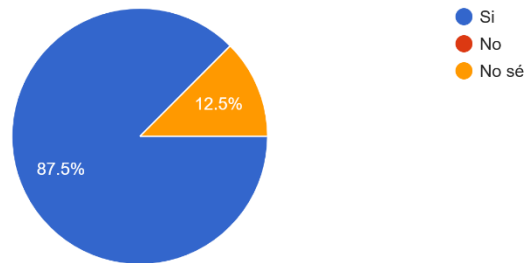
**Pregunta 6:**

*¿Cree que la formación en responsabilidad social impacta positivamente el desarrollo integral del estudiante?*

**Figura 5. Impacto de la responsabilidad en el desarrollo integral.**

6. ¿Cree que la formación en responsabilidad social impacta positivamente el desarrollo integral del estudiante? si la respuesta es no justifique su respuesta.

24 respuestas



los

resultados fueron:

- **Sí:** 87,5 %
- **No sé:** 12,5 %
- **No:** 0 %

Los resultados de esta pregunta muestran un consenso notable entre los docentes: el 87,5 % considera que la formación en responsabilidad social impacta positivamente el desarrollo integral de los estudiantes, mientras que el 12,5 % manifestó no estar seguro y ningún docente respondió de forma negativa. Este alto nivel de acuerdo indica que, en el imaginario docente, la responsabilidad social se reconoce como un componente esencial del proceso educativo y no como un añadido accesorio. Desde la **categoría pedagógico-formativa**, este hallazgo resulta coherente con los planteamientos de Lawrence Kohlberg (1981), quien sostiene que el desarrollo moral avanza en etapas y debe ser estimulado mediante experiencias educativas que promuevan el razonamiento ético y el juicio crítico desde edades tempranas. Incluir sistemáticamente contenidos orientados a la responsabilidad social permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen competencias morales y ciudadanas que fortalecen su autonomía y

sentido de justicia, elementos fundamentales del desarrollo integral según la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Desde la **categoría relacional y de convivencia escolar**, el reconocimiento mayoritario del impacto positivo de la responsabilidad social evidencia que los docentes comprenden que el desarrollo integral no se limita a lo cognitivo, sino que involucra dimensiones socioemocionales y de convivencia. Como plantea Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje se da primero en el plano social, a través de la interacción con otros, y luego se interioriza individualmente. Promover la responsabilidad social implica fortalecer valores como el respeto, la cooperación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, los cuales inciden directamente en el clima escolar y favorecen la construcción de vínculos positivos. No obstante, el hecho de que un 12,5 % de los docentes exprese dudas señala que, a pesar de reconocer el valor formativo de la responsabilidad social, algunos aún no logran identificar con claridad cómo se traduce en mejoras observables del comportamiento y la convivencia escolar, lo cual sugiere una posible falta de herramientas pedagógicas para evaluar sus efectos en esta dimensión.

Desde la **categoría de corresponsabilidad**, el amplio reconocimiento de los docentes sobre el impacto positivo de la responsabilidad social en el desarrollo integral de los estudiantes plantea la necesidad de trascender el aula y consolidar alianzas sostenidas entre escuela, familia y comunidad. Tal como señala Jürgen Habermas (1990), la construcción de ciudadanía requiere de una “esfera pública viva” donde los distintos actores sociales participen en el diálogo y la toma de decisiones que afectan a los más jóvenes. Si los estudiantes solo reciben mensajes sobre responsabilidad social dentro de la escuela, pero estos no se ven respaldados en su entorno familiar o comunitario, el aprendizaje corre el riesgo de volverse meramente teórico y no

transformarse en una práctica del diario vivir. Esta disonancia entre contextos divide la coherencia formativa y debilita el efecto positivo que los propios docentes reconocen.

Además, Emilio Tenti Fanfani (2007) sostiene que la escuela, por sí sola, no puede asumir toda la carga de la formación ciudadana: requiere apoyarse en redes sociales locales que legitimen y acompañen sus iniciativas. Desde esta perspectiva, la corresponsabilidad no debe entenderse como colaboración puntual (como participar en eventos escolares), sino como una implicación constante y estructural de los distintos agentes del entorno en el proyecto educativo institucional. Sin este soporte, incluso los programas mejor diseñados pierden continuidad cuando el estudiante abandona el espacio escolar y se enfrenta a contextos que contradicen los valores aprendidos.

La UNESCO (2015) también enfatiza que una educación orientada al desarrollo sostenible debe fomentar la cooperación intersectorial y la participación comunitaria, ya que solo así los aprendizajes adquiridos se convierten en cambios reales en los modos de vida. Esto implica que los centros educativos de Bucaramanga deberían promover convenios con organizaciones locales, programas de voluntariado estudiantil y espacios de participación familiar en proyectos de impacto social, para que la responsabilidad social se viva como una experiencia compartida y no como un contenido abstracto. Tal como advierte Adela Cortina (2007), solo cuando los estudiantes perciben que el compromiso ético atraviesa a toda la comunidad, comprenden que su conducta también tiene consecuencias colectivas y duraderas.

En conclusión, aunque la mayoría de los docentes reconoce el potencial de la responsabilidad social en el desarrollo integral, ese potencial solo podrá materializarse si se transforma en un proyecto de corresponsabilidad comunitaria. Ello requiere pasar de prácticas

aisladas y dependientes de la voluntad docente a políticas institucionales que integren activamente a las familias, las organizaciones civiles y las autoridades locales en el proceso formativo, asegurando así la coherencia de los mensajes educativos en todos los espacios donde los niños se desarrollan.

**Pregunta 7:**

*¿Cómo evalúa la responsabilidad social en sus estudiantes?*

**24 respuestas abiertas** de docentes, entre las cuales se agrupan en ideas como:

- Valoraciones generales (“buena”, “regular”, “en proceso”)
- Métodos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, proyectos, encuestas, juegos de rol, pruebas, trabajos grupales, guías, observación de acciones cotidianas)
- Referencias al contexto socioeconómico y familiar (estratos 2 y 3, falta de recursos, poco apoyo familiar)
- Indicadores actitudinales (solidaridad, colaboración, respeto, ayuda mutua, comportamiento, convivencia social)

Las respuestas de los docentes sobre la manera en que evalúan la responsabilidad social en sus estudiantes reflejan una notable diversidad de estrategias, aunque también evidencian cierta dispersión conceptual. Desde la **categoría pedagógico-formativa**, varios educadores mencionan procedimientos tradicionales como pruebas, guías de trabajo o encuestas, junto con métodos participativos como la autoevaluación, la coevaluación, los proyectos de impacto directo o los juegos de rol. Esta variedad muestra que existe conciencia sobre la necesidad de valorar tanto conocimientos como actitudes, pero también pone en evidencia una falta de criterios unificados para evaluar un componente que, por su naturaleza ética y actitudinal, exige instrumentos de apreciación cualitativa y formativa más que cuantitativa. Lev Vygotsky (1978)

advierte que el desarrollo de competencias sociales ocurre en la interacción y solo se evidencia en la práctica, por lo que su evaluación debería centrarse en procesos de mediación y en la observación contextualizada del desempeño. La utilización de pruebas o guías estandarizadas, si no están diseñadas con enfoque socioformativo, corre el riesgo de reducir la responsabilidad social a un listado de conductas aisladas, perdiendo su carácter transversal y reflexivo.

Desde la **categoría relacional y de convivencia escolar**, varios docentes describen su evaluación a partir de las actitudes que observan en la vida cotidiana del aula: colaboración, solidaridad, convivencia social, comportamiento y respeto. Este enfoque coincide con lo planteado por Fernando Savater (1991), quien sostiene que la formación ética se transmite más por el ejemplo y las interacciones que por los discursos. Sin embargo, algunas respuestas expresan que la evaluación resulta “regular” o “muy baja” debido a la falta de conciencia de los estudiantes o al escaso respaldo de las familias, lo que revela tensiones en el clima escolar y en la coherencia de los entornos formativos. María Victoria Alzate (2013) afirma que el aprendizaje de la ciudadanía solo se consolida cuando existe un entorno escolar que legitima y refuerza los valores democráticos, de modo que, si la convivencia se ve afectada por contradicciones entre el discurso y las prácticas, los estudiantes tienden a reproducir conductas individualistas o competitivas. Esto sugiere que, aunque se intentan evaluar actitudes prosociales, las condiciones de convivencia no siempre favorecen su desarrollo sostenido.

En la **categoría de corresponsabilidad**, varias respuestas señalan que el contexto socioeconómico (estratos 2 y 3) y la falta de recursos o de apoyo familiar dificultan la evidencia de acciones solidarias más amplias, aunque reconocen que existe intención en los estudiantes. Este dato es clave, porque indica que la evaluación de la responsabilidad social está condicionada por factores externos que exceden la labor directa del aula. Paulo Freire (1970)

subraya que la educación debe comprender el contexto social del estudiante para no culpabilizarlo por limitaciones estructurales, sino acompañarlo en un proceso de concienciación y empoderamiento.

En la misma línea, la UNESCO (2015) plantea que la formación para la ciudadanía y el desarrollo sostenible requiere de un compromiso activo de las instituciones y los gobiernos locales para garantizar condiciones equitativas de participación. Si los docentes evalúan la responsabilidad social únicamente por las acciones visibles de los estudiantes, sin considerar sus posibilidades reales de participación, corren el riesgo de invisibilizar el esfuerzo y el compromiso que sí existe, aunque no se traduzca en grandes iniciativas por falta de medios. Esto sugiere que la evaluación debería incluir criterios relativos al contexto y valorar tanto las acciones realizadas como la disposición ética y la intención solidaria, reconociendo los esfuerzos que emergen a pesar de las limitaciones.

En conjunto, este panorama muestra que, aunque los docentes reconocen la importancia de evaluar la responsabilidad social, aún prevalece una visión fragmentada y poco sistematizada del proceso. Para avanzar, sería necesario diseñar instrumentos de evaluación contextualizados y participativos, que integren criterios actitudinales, éticos y de impacto social, así como involucrar a las familias y a la comunidad en la construcción de dichos criterios. Solo así la evaluación podrá convertirse en una herramienta para fortalecer, y no solo medir, la formación de ciudadanos socialmente responsables desde la escuela.

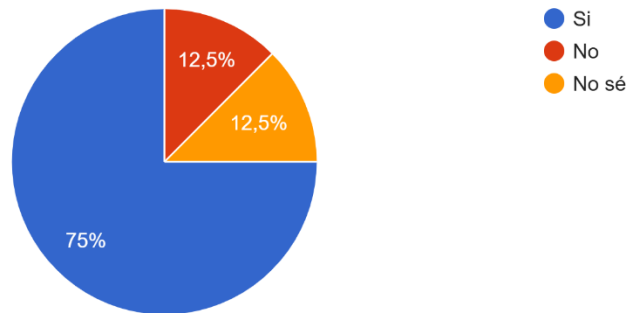
**Pregunta 8:**

*¿Se integran actividades comunitarias dentro del plan de estudios para fomentar responsabilidad social?*

**Figura 6. Actividades comunitarias en el plan de estudios.**

8. ¿Se integran actividades comunitarias dentro del plan de estudios para fomentar responsabilidad social? si la respuesta es no justifique su respuesta.

24 respuestas



Los resultados fueron:

- **Si:** 75%
- **No:** 12,5%
- **No sé:** 12,5%

Según los resultados, el 75% de los docentes manifestaron que, en el plan de estudios de su colegio, se integran actividades comunitarias para fomentar la responsabilidad social. No obstante, el 12,5% no tiene conocimiento sobre dicho tema y el otro 12,5% definitivamente no integran dichas actividades. Esto muestra que, en la mayoría de los colegios, si se reconoce la importancia de articular experiencias comunitarias que fortalezcan el compromiso social de los estudiantes en la formación académica, aunque todavía persistan vacíos en algunos contextos educativos.

Desde la perspectiva **pedagógico-formativa**, este resultado es positivo y es coherente con las leyes sobre educación en Colombia, como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece como finalidad de la educación la formación en valores, la participación democrática

y la convivencia ciudadana. Esta inclusión de actividades comunitarias en los planes de estudio responde a este mandato legal, pues permite que los estudiantes se vinculen con su entorno de manera activa y significativa. A su vez, desde la teoría de Jean Piaget, los niños en la etapa de operaciones concretas (entre los 7 y 11 años) aprenden de forma más efectiva cuando participan en experiencias prácticas y sociales que les permiten aplicar conceptos en situaciones reales (Piaget, 1975). En este sentido, las actividades comunitarias ayudan a que los niños pasen de simplemente obedecer reglas impuestas, a comprenderlas y asumirlas como propias, ya que les permiten vivir y poner en práctica los valores en situaciones reales.

En cuanto a la dimensión **relacional y de convivencia escolar**, los resultados pueden analizarse a la luz del enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner, el cual plantea que el desarrollo humano se da en la interacción entre distintos sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) (Bronfenbrenner, 1987). La inclusión de actividades comunitarias conecta la escuela (microsistema) con la familia y la comunidad (mesosistema), generando experiencias que trascienden el aula y fortalecen la construcción de ciudadanía. No obstante, el 25 % de los docentes que señalaron desconocimiento o ausencia de estas actividades refleja una posible falta de articulación entre los contextos educativos y comunitarios, lo que limita el impacto de la responsabilidad social en la vida cotidiana de los niños. Por otro lado, la implementación de estas actividades también puede significar un reto para los docentes al momento de ejecutarlo, porque no se limita únicamente al aula, sino que implican la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Estos factores externos influyen directamente en el proceso y pueden plantear desafíos adicionales para el docente al momento de llevarlas a la práctica.

Por lo tanto, es importante analizar desde la categoría de **corresponsabilidad**, que en la educación de calidad se requiere la colaboración activa entre familia, escuela y comunidad

(Epstein, 2011). El hecho de que la mayoría de los docentes perciba la existencia de actividades comunitarias en el currículo muestra avances hacia la corresponsabilidad educativa; sin embargo, los casos en los que no se identifican estas prácticas sugieren que aún persiste una visión escolarizada de la formación en responsabilidad social, sin un trabajo articulado y sostenido con los demás actores sociales.

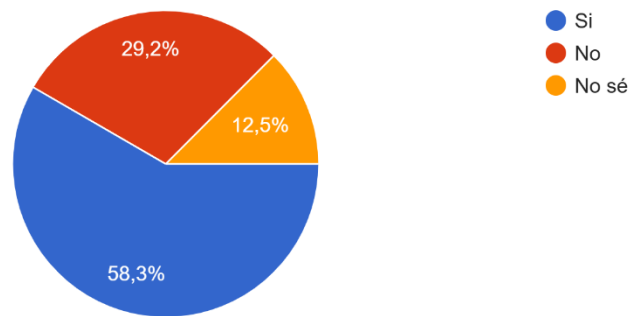
**Pregunta 9:**

*¿Existe un plan institucional claro para promover la responsabilidad social en cada uno los cursos?*

**Figura 7. Plan institucional para la promoción de la Responsabilidad Social.**

9. ¿Existe un plan institucional claro para promover la responsabilidad social en cada uno los cursos? si la respuesta es no justifique su respuesta.

24 respuestas



Resultados:

- **Si:** 58,3%
- **No:** 29,2%
- **No sé:** 12,5%

En esta pregunta, los resultados obtenidos sobre un plan institucional para promover la responsabilidad social en cada uno los cursos, se evidencia que el 58,7% de los docentes cuentan con un plan claro para dicho tema. Pero, el 29,2% no tienen dicha planeación, debido a que muchos docentes no cuentan con algo establecido llamado “responsabilidad social”, pero enfatizan que, durante las clases de ética o religión, se trabaja contenido sobre la RS. Por otro lado, el 12,5% no tiene conocimiento sobre esto. Esta distribución de respuestas refleja avances en la incorporación de la responsabilidad social en el currículo escolar, pero también revela vacíos en la claridad institucional y en la comunicación de dichos lineamientos.

Desde la **categoría pedagógico-formativa**, el hecho de que más de la mitad de los docentes reconozca la existencia de un plan responde a la **Ley 115 de 1994**, que establece la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación integral y ciudadana. No obstante, el 29,2 % que niega su existencia sugiere que, en algunos contextos, la responsabilidad social no está sistematizada ni visibilizada en los planes de estudio, lo que coincide con lo planteado por Gimeno Sacristán (2000), quien advierte que los currículos suelen incorporar valores y actitudes de manera implícita, sin un diseño claro que asegure su continuidad y coherencia. Desde la perspectiva de Piaget (1975), la ausencia de planes institucionales explícitos limita el desarrollo de experiencias concretas y significativas, que son fundamentales en la etapa de operaciones concretas para consolidar la autonomía moral y el aprendizaje social.

En la categoría **relacional y de convivencia escolar**, los resultados muestran la usencia de un plan claro para el desarrollo de la RS, dicha situación, puede ocasionar un desbalance en la vida del estudiante, puesto que no cuentan con algo concreto y continuo, entonces no se puede llevar a cabo un desarrollo integral y afectará a todos los sistemas, tal como lo expone **Bronfenbrenner (1987)**, la interacción de diversos sistemas (familia, escuela, comunidad), deben articularse de

manera clara para garantizar experiencias educativas coherentes. Asimismo, la convivencia escolar, entendida como la forma en que los miembros de la comunidad educativa se relacionan cotidianamente, requiere de pautas claras y compartidas que orienten el aprendizaje de valores, normas y actitudes sociales.

En este sentido, Bolívar (2007) plantea que la educación para la ciudadanía no puede reducirse a acciones puntuales o actividades aisladas, sino que debe integrarse de manera transversal en el currículo y en la vida institucional, de modo que adquiera continuidad y sostenibilidad. Contar con un plan institucional explícito se convierte así en una estrategia clave para fomentar prácticas de respeto, solidaridad y corresponsabilidad entre los estudiantes.

Finalmente, desde la **categoría de corresponsabilidad**, Según el modelo de **Epstein (2001)**, existen seis tipos de implicación que favorecen dicha corresponsabilidad: la crianza, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en casa, la toma de decisiones y la colaboración con la comunidad. En este sentido, contar con un plan institucional claro para promover la responsabilidad social (como lo reportaron el 58,3 % de los docentes) puede fortalecer escenarios de trabajo conjunto entre los docentes, donde se distribuyen y comparten responsabilidades educativas y sociales.

Sin embargo, la ausencia de dicho plan, reconocida por el 29,2 % de los participantes, y el desconocimiento de este por parte del 12,5 %, reflejan una dificultad porque el desarrollo de dicha planeación recae sobre la voluntad de cada docente de realizar clases individuales en este enfoque. Respecto a lo anterior, se puede decir que existe un desbalance puesto que la responsabilidad social en la escuela no puede consolidarse únicamente en el aula, sino que requiere la vinculación activa de las familias y de la comunidad circundante.

En conclusión, los resultados de la encuesta evidencian que la existencia o ausencia de un plan institucional para la promoción de la responsabilidad social no solo impacta la dinámica interna de la escuela, sino también la capacidad de esta para tejer redes de corresponsabilidad con la familia y la comunidad. Un plan claro y participativo permitiría articular esfuerzos, garantizar coherencia en los procesos formativos y fortalecer la construcción de ciudadanía desde una perspectiva colectiva.

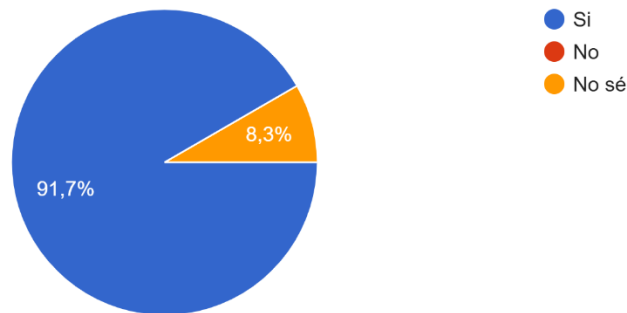
**Pregunta 10:**

*¿Considera necesario incluir más contenidos de responsabilidad social en las asignaturas?*

**Figura 8. Contenido académico de Responsabilidad Social.**

10. ¿Considera necesario incluir más contenidos de responsabilidad social en las asignaturas? si la respuesta es no justifique su respuesta.

24 respuestas



Resultados:

- **Si:** 91,7%
- **No:** 8,3%

Los resultados de esta pregunta evidencian que la mayoría de los docentes están de acuerdo en incluir más contenido de responsabilidad social en las asignaturas, donde se percibe con un 91,7%, pero el 8,3% no está de acuerdo en incluir dicho contenido. Este hallazgo refleja un

consenso mayoritario en torno a la importancia de fortalecer la formación en valores y actitudes sociales desde el currículo escolar y se percibe como un aspecto positivo para el sistema educativo.

Desde una perspectiva **pedagógico-formativa**, la inclusión de estos contenidos es muy relevante en la formación del individuo y su construcción de vida, dado que en la educación del ser humano es donde se requiere de inculcar valores y principios para el futuro. También, responde a lo que Piaget (1972) planteaba sobre la construcción activa del juicio moral en la infancia: los niños y niñas requieren experiencias continuas en las que puedan reflexionar sobre la cooperación, la justicia y la responsabilidad hacia los otros. De ahí la necesidad de integrar la responsabilidad social en las asignaturas y no limitarla a actividades ocasionales. Por esa razón, en los resultados de la encuesta se observa una posición positiva frente a dicho planteamiento y refuerza la necesidad de la responsabilidad social en el sistema educativo.

En cuanto a la **convivencia escolar**, esto influye de una manera muy positiva tanto para docentes como estudiantes, dado que los docentes pueden tener un mejor manejo del tema, enriquecer conocimientos entre colegas y aplicar conocimientos a su propia labor pedagógica. Asimismo, la convivencia escolar puede mejorar si se implementa contenidos de RS en el aula. Como señala Bronfenbrenner (1987) el desarrollo humano se da en la interacción entre los distintos sistemas e incluir estos contenidos de manera transversal fortalece los lazos sociales en el aula, previniendo conflictos y favoreciendo una cultura de respeto y solidaridad entre pares.

Por último, desde la categoría de **corresponsabilidad**, Epstein (2011) sostiene que el aprendizaje mejora cuando escuela, familia y comunidad asumen conjuntamente la formación de los estudiantes. En la encuesta, la mayoría de los docentes están de acuerdo en aplicar el contenido de RS en las aulas, por lo que ampliar los contenidos de responsabilidad social dentro del currículo

puede, entonces, convertirse en un puente para articular este tema en los tres escenarios (escuela, familia y comunidad), consolidando aprendizajes que trascienden lo académico y se proyectan hacia la vida social. En síntesis, los resultados ponen de relieve la necesidad de que la responsabilidad social no se perciba como un tema accesorio, sino como un eje transversal de la educación básica primaria, capaz de incidir tanto en la formación ciudadana como en la convivencia y la construcción de comunidad.

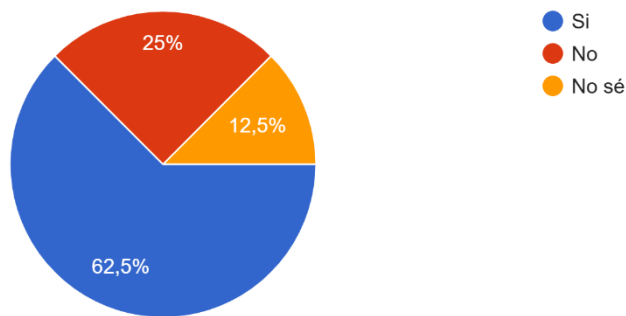
**Pregunta 11:**

*¿Se cuenta con espacios de reflexión para docentes y estudiantes sobre responsabilidad social?*

**Figura 9. Espacios de reflexión.**

11. ¿Se cuenta con espacios de reflexión para docentes y estudiantes sobre responsabilidad social? si la respuesta es no justifique su respuesta.

24 respuestas



Resultados:

- **Si:** 62,5%
- **No:** 25%
- **No sé:** 12,5%

Con base a esta pregunta, la mayoría de los docentes indican que sí existen espacios de reflexión dirigidos a docentes y estudiantes con un 62,5 %, lo que sugiere un reconocimiento

institucional y una práctica educativa orientada a la discusión sobre responsabilidad social. No obstante, un 37,5% (sumando “No” y “No sé”) muestra que un porcentaje notable de docentes no cuentan con estos espacios o no los identifica en sus colegios correspondientes, lo cual refiere que en algunos espacios educativos aún no se considera la responsabilidad social como un tema importante para la formación de los niños, niñas y adolescentes y, asimismo, en otras etapas del desarrollo humano.

Según el apartado de **formación pedagógica-cognitiva**, los espacios de reflexión son muy relevantes para la construcción del pensamiento crítico y también, para el desarrollo de principios y valores tanto en estudiantes como en docentes. Desde John Dewey, la reflexión se entiende como un proceso esencial para transformar la experiencia en aprendizaje significativo; los espacios deliberativos permiten que la experiencia escolar se convierta en conocimiento reflexionado y acción consciente (Dewey, 1933). Para los estudiantes en edad de primaria, la reflexión guiada favorece la internalización de normas y valores, en línea con lo que plantean Piaget y Vygotsky sobre el aprendizaje moral y social: los niños construyen juicios morales mediante la interacción con otros y mediante la reflexión sobre situaciones concretas (Piaget, 1975; Vygotsky, 1978).

Por tanto, la existencia de espacios de reflexión aporta al proceso formativo porque favorece la consolidación de aprendizajes experienciales, promueve el aprendizaje y permite evaluar las didácticas aplicadas. Que 62,5 % diga que existen estos espacios es positivo desde lo formativo; pero el 37,5 % restante indica falta de cobertura o reconocimiento, lo que puede limitar la coherencia pedagógica entre cursos y grados.

Respecto a la categoría de **relación y convivencia escolar**, los espacios de reflexión tienen un impacto directo en la convivencia y la calidad del clima escolar. Según el enfoque ecológico de

Bronfenbrenner, el aprendizaje y la conducta se configuran en la interacción entre múltiples sistemas; los espacios de reflexión actúan como nodos que conectan y armonizan esos sistemas (escuela, aula, relaciones entre pares) y facilitan el tránsito de experiencias a normas compartidas. Asimismo, en el enfoque de **corresponsabilidad**, el modelo de Epstein subraya la importancia de formas múltiples de implicación familiar y comunitaria (comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones, colaboración) para que los aprendizajes escolares se refuercen fuera del aula (Epstein, 2011). Si un porcentaje considerable de docentes no reconoce la existencia de estos espacios reflexivos, es probable que las oportunidades de corresponsabilidad queden reducidas: sin momentos para dialogar con familias o integrar miradas comunitarias, los proyectos de responsabilidad social pierden continuidad y legitimidad social. Por el contrario, espacios de reflexión planificados y abiertos a la comunidad permiten consolidar compromisos a largo plazo que hagan sostenibles las prácticas de responsabilidad social (Epstein, 2018).

**Pregunta 12:**

*¿Qué significa para usted, como docente, la responsabilidad social en el ejercicio de su profesión?*

**24 respuestas abiertas** de docentes, entre las cuales se agrupan en ideas como:

- Práctica de valores en la vida diaria
- Educación integral: formar más allá del conocimiento académico
- Compromiso docente y ejemplo profesional
- Importancia de la RS en la sociedad y en la escuela
- Responsabilidad social como compromiso ciudadano

Para los docentes, la responsabilidad social es un tema importante que se debe tratar en la vida diaria y en las instituciones y, asimismo, es una práctica de valores y principios y un aprendizaje del respeto, la solidaridad, el cumplimiento de deberes y compromisos que se reflejan y producen en la vida social. Los docentes responden que la responsabilidad social es ir más allá del conocimiento que se brinda en cada asignatura y lograr brindar un aprendizaje más integral y con sentido social, es decir, la enseñanza de cómo debemos comportarnos moral y éticamente en la vida. Un profesor expresa:

“Para mí, como docente, la responsabilidad social en el ejercicio de mi profesión significa reconocer que la educación no se limita únicamente a transmitir conocimientos, sino que también implica formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno”.

Lo anterior, reafirma que la formación escolar no puede limitarse a lo académico, sino que debe incidir en la manera en que los estudiantes actúan en su entorno inmediato. Esto coincide con la idea de que la escuela cumple un papel central en la socialización de normas y valores, proyectando aprendizajes que trascienden el aula. Las percepciones de los docentes sobre la responsabilidad social evidencian un enfoque integral que puede analizarse a partir de las categorías pedagógico-formativa, relacional y de corresponsabilidad.

En la **categoría pedagógico-formativa**, los docentes destacan la importancia de ir más allá de la transmisión de contenidos, señalando que su labor implica también la enseñanza de valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. Esta perspectiva coincide con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1975), quien plantea que el tránsito de la heteronomía a la autonomía moral se da cuando los estudiantes comprenden el sentido de las normas a partir de experiencias

concretas. En ese sentido, la responsabilidad social en la escuela se convierte en un escenario formativo que, al vincular conocimiento con práctica ética, favorece la construcción de sujetos críticos y conscientes.

En cuanto a la **categoría relacional y de convivencia escolar**, las respuestas de los profesores resaltan la necesidad de formar ciudadanos capaces de convivir armónicamente con los demás. Este planteamiento se vincula con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), quien subraya que el aprendizaje y la socialización ocurren en múltiples contextos interrelacionados, desde la familia hasta la comunidad. Así, la escuela, al promover la responsabilidad social, se constituye en un espacio donde los estudiantes aprenden a reconocer las consecuencias de sus actos y a integrarse de manera positiva en la vida comunitaria.

Finalmente, en la **categoría de corresponsabilidad**, los docentes reconocen que la responsabilidad social implica la participación activa de la escuela, la familia y la comunidad. Esta visión se relaciona directamente con el modelo de Joyce Epstein (2001), quien propone que la formación integral del estudiante depende de la colaboración entre los diferentes agentes educativos. En este marco, la corresponsabilidad fortalece la construcción de redes de apoyo, orientadas a consolidar una cultura de respeto y compromiso ciudadano. Además, Cortina (1997) enfatiza que la responsabilidad social, como principio ético, requiere del esfuerzo compartido de todos los actores sociales para consolidarse como una práctica sostenible.

En síntesis, las respuestas de los docentes reflejan una comprensión de la responsabilidad social que trasciende lo individual, vinculándose con procesos pedagógicos, relacionales e interinstitucionales. Este enfoque confirma que la educación básica primaria no solo debe

preocuparse por el aprendizaje académico, sino por la formación de ciudadanos éticos y corresponsables capaces de transformar su entorno

**Pregunta 13:**

*En su experiencia docente, ¿de qué manera considera que su rol influye en la formación de estudiantes socialmente responsables?*

**24 respuestas abiertas** de docentes, entre las cuales se agrupan en ideas como:

- El ejemplo docente como principal vía de enseñanza
- Orientación y guía reflexiva del docente
- Formación integral más allá del aula

Las respuestas muestran una fuerte conciencia de que el rol docente **no se limita al aula**, sino que impacta la vida social y ética del estudiante. El ejemplo personal y la coherencia entre discurso y práctica aparecen como la estrategia más valorada. En línea con **Cortina (1997)**, la ciudadanía se aprende en contextos donde los referentes adultos encarnan valores como la justicia, el respeto y la solidaridad. Y, asimismo, la mayoría de las respuestas estuvieron enfocadas a la importancia que tiene el ejemplo que le dan los docentes a los estudiantes con su forma de actuar ante la vida. Algunos de los comentarios fueron:

- “Siendo ejemplo de responsabilidad consigo misma y con todos los demás.”
- “Los estudiantes aprenden más de lo que ven que de lo que escuchan.”
- “Soy ejemplo y modelo para seguir.”
- “De mi aprenden, por lo que debo ser un ejemplo.”

- “Bastante ya que como docente y siendo imagen de mi curso debo con ejemplo y orientación reflejar cada acto mío.”
- “Un maestro que actúa con respeto, cumple sus compromisos, es justo y solidario, enseña con su ejemplo qué significa ser responsable socialmente.”

Por lo tanto, los docentes reconocen la relevancia de una enseñanza con respeto, desde el amor y el ejemplo, no solo se limitan al aula donde se visualizan contenidos académicos, sino que también la forma de actuar, comunicarse y pensar de todas las instituciones educativas (docentes y directores) influyen directamente en cada estudiante. Según la categoría **relacional y de convivencia escolar**, el modelaje docente se inscribe en el **microsistema** de Bronfenbrenner (1979), donde la interacción cotidiana entre maestro y estudiante configura patrones de conducta social. La reiteración del “ejemplo” muestra que los docentes son referentes clave en la construcción de normas de convivencia y respeto dentro de la comunidad escolar.

También, los docentes se muestran no solo como un maestro, sino como una guía u orientador en el desarrollo moral y social, donde los docentes expresan frases como: “El rol del docente debe practicarse como el de un guía que lleva al estudiante a despertar distintas reflexiones sobre sus responsabilidades...”. La categoría **pedagógico-formativa**, conecta con el pensamiento de **Piaget (1975)**, quien sostiene que la moral en los niños se construye a partir de la imitación y la interacción social, transitando de la heteronomía hacia la autonomía moral. La Ley 115 de 1994, al definir la educación como un proceso integral, también reconoce al docente como formador de valores y no solo transmisor de contenidos.

Por último, varios docentes mencionan que su rol compensa aprendizajes que no siempre se reciben en casa. Esto coincide con el modelo de **Epstein (2001)** sobre corresponsabilidad, donde

la escuela actúa como complemento de la familia en la formación ética y social de los niños. En consecuencia, la reflexión docente evidencia que su influencia en la formación de estudiantes socialmente responsables radica en complementarse con familia y la sociedad en la enseñanza de valores y principios y la importancia de la coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica, reconociéndose como figuras clave en la construcción de una sociedad más ética y comprometida.

**Pregunta 14:**

*¿Qué tipo de apoyo o recursos considera necesarios para fortalecer la formación en responsabilidad social dentro de su práctica educativa?*

**24 encuestas abiertas** de docentes, entre las cuales se agrupan en ideas como:

**Recursos económicos, pedagógicos y materiales:**

- Material didáctico y charlas informativas con expertos
- Libros, videos, películas.
- Material audio visual y recursos tecnológicos
- Actividades de reforestación, reciclaje, etc.
- Recursos económicos para inversión.

**Espacios curriculares y de planificación**

- Tiempos dedicados para reflexión y actividades sobre RS.
- Desarrollar en plan de área (ética) como modelo curricular.
- Espacios dentro del plan de estudios donde se pueda tratar el tema de RS.

**Formación y capacitación docente**

- Capacitación docente y espacios seguros para esa función.
- Capacitaciones en educación en valores, ciudadanía y sostenibilidad.
- Charlas con profesionales.
- Apoyo profesional de otras disciplinas.

#### **Apoyo institucional y normativo**

- Programas vinculados con el MEN.
- Se requiere apoyo institucional y trabajo con la comunidad.
- Apoyo institucional de las directrices para que todas las áreas prioricen la responsabilidad social.

#### **Participación de familias y comunidad**

- Apoyo de los padres de familia o acudientes.
- Capacitaciones a los padres.
- Actividades sociales de integración.

#### **Estrategias pedagógicas innovadoras**

- Aprendizaje basado en proyectos.
- Estudio de casos vinculados con la realidad social.
- Experiencias prácticas que conecten el aula con la vida real.

En las respuestas de los docentes sobre los apoyos y recursos necesarios para fortalecer la formación en responsabilidad social, se identifican diversos elementos que evidencian la necesidad de un abordaje integral. Los participantes destacan, en primer lugar, la importancia de contar con **recursos pedagógicos y materiales**. También, los docentes reconocen que la falta de recursos

económicos representa un obstáculo para sostener proyectos, lo cual revela que, sin inversión, la formación en responsabilidad social corre el riesgo de depender únicamente de la buena voluntad docente. En la categoría **pedagógico-formativa**, los docentes ven la necesidad de **estrategias pedagógicas activas** (aprendizaje-servicio, dilemas morales, proyectos) que promuevan la reflexión ética y la práctica social. Las respuestas también ponen en evidencia la necesidad de **apoyo institucional y normativo**, tanto desde las directivas escolares como desde instancias nacionales como el Ministerio de Educación. Y, asimismo, los docentes subrayan la urgencia de **procesos de capacitación y actualización docente** en temas de ciudadanía, sostenibilidad y valores, lo que coincide con la pedagogía crítica de Freire (1970), quien sostiene que la formación docente debe preparar a los educadores para cuestionar la realidad y transformarla mediante su práctica pedagógica.

Por otra parte, la categoría de **corresponsabilidad** se refleja en los aportes que enfatizan el papel de las familias y la comunidad. Varios docentes señalaron que el apoyo de los padres, la capacitación a acudientes y la articulación con instituciones externas son fundamentales para consolidar una formación en responsabilidad social. Estas percepciones se encuentran en consonancia con el modelo de Epstein (2001), que plantea la necesidad de alianzas entre escuela, familia y comunidad para garantizar procesos educativos sólidos. De manera similar, Bronfenbrenner (1979) y Ortega y Del Rey (2003) resaltan que el desarrollo social y la convivencia escolar se construyen en un entramado de sistemas interconectados donde la escuela no puede actuar de forma aislada.

En conclusión, el fortalecimiento de la formación en responsabilidad social requiere un enfoque integral que articule recursos pedagógicos, apoyo institucional, inclusión curricular, formación docente y corresponsabilidad con las familias y la comunidad.

#### ***4.1.3 Síntesis del análisis sobre las condiciones de la responsabilidad social dentro de la educación básica primaria en la ciudad de Bucaramanga.***

El análisis global de los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a veinticuatro docentes de educación básica primaria de cinco instituciones educativas públicas y privadas de Bucaramanga permitió evidenciar un panorama complejo, pero profundamente revelador sobre el estado actual de la formación en responsabilidad social en el nivel primario. En términos generales, se constató que existe una conciencia extendida acerca de la importancia de promover valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, la justicia y el compromiso con el entorno, pero también persisten limitaciones estructurales, metodológicas y culturales que obstaculizan su incorporación sistemática y coherente en los procesos formativos. Esta situación reafirma la necesidad de fortalecer las bases pedagógicas, relacionales y de corresponsabilidad que sustentan el desarrollo de ciudadanos socialmente responsables, coherentes con lo planteado por la UNESCO (2020), que señala que la educación debe formar no solo aprendices competentes, sino sujetos activos capaces de transformar sus realidades desde la ética y la sostenibilidad.

Desde la perspectiva **pedagógico-formativa**, el diagnóstico mostró que los docentes comprenden que la responsabilidad social no puede reducirse a contenidos aislados, sino que debe incorporarse de manera transversal y progresiva a lo largo de toda la trayectoria escolar. La mayoría expresó que procura vincular esta temática a través de áreas como Ciencias Sociales, Ética y Valores, Cátedra de la Paz y proyectos de participación estudiantil, así como mediante recursos audiovisuales, estudio de casos y actividades colaborativas. Sin embargo, se evidenció que estos esfuerzos dependen en gran medida de la voluntad individual de los docentes y no de un plan curricular institucional consolidado. Esta situación confirma lo advertido por Jean Piaget (1964), quien sostiene que el desarrollo moral y cognitivo de los niños se construye de manera secuencial

y acumulativa, por lo que requiere experiencias sistemáticas, coherentes y sostenidas que fortalezcan sus estructuras mentales y éticas. De igual manera, César Coll (2001) enfatiza que las competencias socioemocionales no emergen de actividades esporádicas, sino de la integración planificada de objetivos, contenidos, metodologías y tiempos adecuados dentro del currículo. Así, aunque se identifican prácticas innovadoras, estas carecen de continuidad, evaluación y articulación intergrados, lo cual constituye una de las principales debilidades detectadas. Como fortaleza, se destaca que los docentes reconocen la necesidad de un cambio estructural en el currículo que otorgue más tiempo, recursos y metodologías activas para trabajar la responsabilidad social, lo que representa una base favorable para promover transformaciones institucionales.

En cuanto a la dimensión **relacional y de convivencia escolar**, las respuestas revelan que los docentes son plenamente conscientes de que su rol como modelos de conducta influye de forma determinante en el desarrollo de actitudes socialmente responsables. La mayoría manifestó que los estudiantes “aprenden más de lo que ven que de lo que escuchan” y que su propio ejemplo de responsabilidad, respeto y cumplimiento de deberes es la principal vía de influencia. Esta percepción coincide con lo planteado por Lawrence Kohlberg (1981), quien afirma que el juicio moral se fortalece en contextos de interacción donde los niños observan y dialogan sobre conductas éticas coherentes. Asimismo, Lev Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje social y moral ocurre en la interacción con otros, y que el acompañamiento del adulto es clave para guiar la internalización de normas, valores y responsabilidades. No obstante, también se identificaron debilidades importantes: varios docentes señalaron que enfrentan resistencia de algunas familias y poca disposición de algunos colegas, lo que genera incoherencias en el clima escolar y debilita la transmisión de valores comunes. Esto confirma lo que advierte Fernando Savater (1991), al señalar que educar en valores requiere coherencia colectiva: si el entorno contradice los principios que se

enseñan, los niños interiorizan confusión en lugar de convicción. Como fortaleza, se destaca que existe una base sólida de compromiso ético entre los docentes, quienes buscan intencionalmente construir ambientes de respeto, diálogo y colaboración, aunque requieren mayor apoyo institucional para sostenerlos y extenderlos.

Desde la perspectiva **de corresponsabilidad**, el diagnóstico deja en evidencia que los docentes reconocen que su labor en la formación en responsabilidad social no puede ejecutarse de manera aislada, sino que requiere la articulación con las familias, la comunidad y las directivas escolares. Muchos señalaron la necesidad de capacitaciones tanto para docentes como para padres de familia, así como de programas institucionales avalados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), proyectos comunitarios, recursos económicos y acompañamiento técnico. Esta visión se alinea con lo planteado por María Victoria Alzate (2013), quien sostiene que la ciudadanía escolar solo se fortalece cuando la escuela actúa como nodo articulador de redes corresponsables con las familias y otros actores sociales, y también con lo establecido en la Ley 115 de 1994 y la Ley 1098 de 2006, que reconocen la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado en la formación integral de los niños. Sin embargo, los resultados muestran que actualmente no existe un plan institucional claro ni homogéneo para promover la responsabilidad social, lo cual genera fragmentación y discontinuidad en las acciones, dependiendo de la voluntad individual de algunos docentes. Esta ausencia de lineamientos estructurales representa una de las principales debilidades detectadas. Como fortaleza, se identifica que los docentes poseen una conciencia crítica sobre esta carencia y están dispuestos a participar activamente en procesos colaborativos para construir dichos planes, lo cual representa un potencial significativo para futuras intervenciones.

De forma transversal, el diagnóstico evidencia que, aunque existe un discurso generalizado sobre la importancia de la responsabilidad social, su implementación en la práctica educativa se encuentra limitada por factores estructurales (falta de recursos, tiempos, apoyo institucional), culturales (resistencia de algunas familias, individualismo en la labor docente) y metodológicos (escasa formación en estrategias pedagógicas para el desarrollo socioético). Esto confirma lo advertido por Paulo Freire (1970), quien señala que sin una praxis transformadora que una reflexión y acción sobre la realidad, la educación corre el riesgo de reproducir pasivamente las condiciones sociales en lugar de transformarlas. Así, uno de los retos centrales identificados es avanzar de una concepción de la responsabilidad social como tema transversal difuso a una política institucional clara, coherente y sostenida, que atraviese todo el plan de estudios y comprometa activamente a toda la comunidad educativa. La UNESCO (2015) sostiene que la educación para la ciudadanía y el desarrollo sostenible solo tiene impacto cuando se convierte en un eje estructural de los proyectos educativos institucionales, con metas, indicadores y evaluación sistemática.

En conclusión, el diagnóstico general muestra que los docentes poseen la disposición, el compromiso ético y la conciencia crítica necesarios para formar estudiantes socialmente responsables, pero carecen de las condiciones estructurales y colectivas para hacerlo de manera efectiva y sostenida. Entre las fortalezas destacan su motivación, su comprensión de la importancia del ejemplo y su intención de vincular contenidos y metodologías activas; entre las debilidades, la falta de planes institucionales, de recursos y de articulación con familias y comunidad. Por ello, el fortalecimiento de la responsabilidad social en la educación básica primaria requiere transitar de esfuerzos individuales a políticas institucionales compartidas, con apoyo del Estado y de la comunidad, que garanticen tiempo, recursos, formación docente y espacios de participación reales. Solo así podrá cumplirse el objetivo de formar ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos

con la sostenibilidad del desarrollo humano, en coherencia con el mandato de la Ley 115 de 1994, la Ley 1804 de 2016 y las directrices de la UNESCO (2020) sobre educación para el desarrollo sostenible.

### **5. Lineamientos para fortalecer la formación en responsabilidad social en la educación básica primaria de Bucaramanga**

La formación de ciudadanos socialmente responsables constituye hoy uno de los desafíos más urgentes y estratégicos para el sistema educativo colombiano, especialmente en el nivel de educación básica primaria, donde se configuran las primeras estructuras cognitivas, emocionales y éticas de la niñez. En el contexto de Bucaramanga, los resultados de este proceso investigativo evidenciaron una preocupación creciente entre los docentes por la necesidad de fomentar valores como el respeto, la empatía, la solidaridad y el compromiso social desde edades tempranas; sin embargo, también dejaron en claro que la responsabilidad social se aborda de forma dispersa, sin articulación curricular ni respaldo institucional sólido. Esta situación no es menor: como advierte Emilio Tenti Fanfani (2010), la escuela no puede limitarse a transmitir saberes instrumentales, pues su función esencial en sociedades democráticas es formar sujetos capaces de actuar éticamente en la vida colectiva. Por tanto, fortalecer la responsabilidad social desde la infancia no solo es deseable, sino indispensable para garantizar la sostenibilidad del desarrollo sociohumano.

El análisis realizado mostró que, aunque los docentes incorporan acciones aisladas para promover la responsabilidad social —proyectos ambientales, actividades solidarias, debates sobre la convivencia—, estas dependen exclusivamente de su iniciativa personal y no de un proyecto institucional coherente y transversal. Además, enfrentan limitaciones estructurales como la falta de tiempo curricular, recursos didácticos y acompañamiento formativo, así como barreras culturales como la resistencia de algunas familias a involucrarse. Esta fragmentación genera un

doble efecto negativo: por un lado, impide que los estudiantes construyan una comprensión profunda y sostenida de la responsabilidad social; y por otro, sobrecarga a los docentes, quienes intentan compensar con esfuerzos individuales lo que debería ser un compromiso colectivo de toda la comunidad educativa. La UNESCO (2020) ha advertido que los valores democráticos, la ciudadanía global y la sostenibilidad solo pueden enseñarse con impacto si se integran en la cultura institucional, y no como proyectos aislados o dependientes del voluntarismo docente.

Ante este panorama, el rol de las instituciones de educación básica primaria de Bucaramanga debe redefinirse de manera profunda: dejar de concebir la responsabilidad social como un complemento periférico y asumirla como un eje transversal que oriente toda la vida escolar, desde las políticas internas hasta las interacciones cotidianas en el aula. Esto implica transitar de un modelo centrado en el rendimiento académico hacia uno centrado en la formación integral del ser humano, que valore con igual importancia el desarrollo cognitivo, socioemocional, ético y ciudadano. Como plantea Jurjo Torres Santomé (2011), una educación democrática requiere currículos que enseñen a pensar críticamente, a cuidar del otro y del entorno, y a participar activamente en la transformación de la sociedad. Las instituciones, en este sentido, deben convertirse en escenarios donde los niños y niñas aprendan a habitar el mundo con responsabilidad, comprendiendo las consecuencias de sus actos y reconociéndose como parte de una comunidad interdependiente.

Uno de los primeros aspectos de mejora necesarios es el rediseño curricular. Actualmente, la responsabilidad social aparece diluida en asignaturas como Ética o Ciencias Sociales, sin objetivos, competencias ni criterios de evaluación claros. Las instituciones deberían incorporar de forma explícita en sus planes de área y proyectos educativos institucionales (PEI) la formación en responsabilidad social, definiendo aprendizajes esperados, metodologías activas y formas de

evaluación participativas. Esto permitiría garantizar continuidad, coherencia y seguimiento a los procesos. Además, se requiere transitar hacia pedagogías críticas y socioformativas, que vinculen los contenidos académicos con problemas reales del entorno y que promuevan el aprendizaje a través del servicio, la investigación escolar y el trabajo colaborativo. La OECD (2019) ha señalado que las competencias del siglo XXI deben centrarse en la resolución creativa de problemas sociales y ambientales, y este enfoque solo puede construirse si desde la infancia se enseña a los estudiantes a aplicar el conocimiento en beneficio del bien común.

Otro componente clave es el fortalecimiento de la cultura institucional. No basta con modificar el currículo si el clima escolar no respalda los valores que se enseñan. Muchas contradicciones detectadas en el diagnóstico —como la falta de coherencia entre el discurso de valores y las prácticas cotidianas, o el trato desigual hacia ciertos estudiantes— debilitan el mensaje pedagógico y generan confusión ética en los niños. Por ello, las instituciones deben convertirse en comunidades ejemplares, donde todos los actores —directivos, docentes, personal administrativo, familias y estudiantes— vivan los principios que se buscan transmitir. Esto supone establecer códigos de convivencia coherentes, mecanismos de resolución pacífica de conflictos, espacios de diálogo y participación estudiantil, y procesos permanentes de formación en ética profesional para el cuerpo docente. Como plantea Adela Cortina (2013), la ética no se enseña solo con palabras, sino con el ejemplo constante de instituciones que actúan con justicia, cuidado y responsabilidad en sus decisiones cotidianas.

Asimismo, es urgente transformar la relación entre escuela y familia. El diagnóstico mostró que muchos docentes perciben falta de acompañamiento familiar, lo que fragmenta el proceso formativo y debilita la interiorización de los valores en los estudiantes. Las instituciones deben generar mecanismos reales de corresponsabilidad con las familias, no limitados a reuniones

informativas, sino a procesos continuos de coformación, donde se construyan acuerdos y compromisos compartidos sobre el tipo de ciudadanía que se desea formar. Esta alianza familia-escuela debe reconocer la diversidad de contextos socioculturales de Bucaramanga, evitando enfoques homogéneos y deficitarios que culpabilicen a las familias populares por sus condiciones, y promoviendo en cambio el respeto, el diálogo intercultural y la construcción conjunta de estrategias educativas. Bernard Lahire (2008) advierte que la escuela tiende a reproducir las desigualdades cuando desconoce los capitales culturales diversos que poseen los niños y niñas, por lo que incluir activamente a las familias en la formación en responsabilidad social es también un acto de justicia social y de democratización del conocimiento.

Un cuarto aspecto de mejora es el fortalecimiento de las capacidades profesionales del cuerpo docente. Muchos de los límites identificados no provienen de falta de voluntad, sino de ausencia de formación especializada para enseñar responsabilidad social desde un enfoque pedagógico y de desarrollo humano. Es necesario que las instituciones gestionen programas permanentes de actualización y acompañamiento docente en educación para la ciudadanía, derechos humanos, sostenibilidad y metodologías participativas, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y de universidades locales. Además, deben promover espacios de reflexión colectiva entre los mismos docentes, donde puedan analizar sus prácticas, compartir experiencias y construir estrategias comunes. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010), no hay transformación social posible sin transformar las prácticas del saber, y eso incluye repensar el rol del docente como un agente de cambio ético, más que como un transmisor de contenidos.

Finalmente, cualquier estrategia de fortalecimiento de la responsabilidad social en la educación primaria debe considerar el contexto territorial de Bucaramanga. Las instituciones educativas no pueden replicar modelos genéricos desconectados de la realidad local; deben partir

de diagnósticos participativos sobre las problemáticas y potencialidades de sus comunidades: pobreza, desigualdad, violencia intrafamiliar, vulnerabilidad ambiental, pero también capital social, redes solidarias y saberes comunitarios. Esto permitiría que la formación en responsabilidad social no sea un discurso abstracto, sino una práctica situada que enseñe a los niños y niñas a transformar su entorno inmediato con acciones concretas y significativas. Así, las instituciones asumirían su rol como nodos de cohesión social y motores del desarrollo humano local, en coherencia con el mandato de la Ley 115 de 1994 y la Ley 1098 de 2006 sobre la corresponsabilidad en la formación integral de la niñez.

En síntesis, el fortalecimiento de la formación en responsabilidad social en las instituciones de educación básica primaria de Bucaramanga exige un cambio de paradigma: pasar de intervenciones aisladas y voluntaristas a una política institucional transversal, contextualizada y sostenida en el tiempo. Esto implica rediseñar el currículo, transformar la cultura escolar, tejer alianzas con las familias y comunidades, formar de manera continua a los docentes y situar la enseñanza de la responsabilidad social en el territorio real que habitan los niños. Este enfoque reconoce que educar no es solo transmitir información, sino construir humanidad; y que el rol de la escuela no es únicamente preparar para el mercado, sino formar ciudadanos capaces de cuidar la vida, convivir en la diversidad y actuar con compromiso hacia el bien común.

Desde el trabajo social, esta propuesta plantea a la escuela como un actor ético y político central en la sostenibilidad del desarrollo humano, llamado a garantizar que cada niño y niña crezca sabiendo que sus decisiones importan y que tienen el poder y la responsabilidad de hacer del mundo un lugar más justo, solidario y habitable.

### **5.1 Síntesis de los lineamientos para fortalecer la formación en responsabilidad social en la educación básica primaria de Bucaramanga**

*1. Reconocer la responsabilidad social como eje fundamental de la educación:* No debe verse como un tema periférico ni como un complemento, sino como parte central de la vida escolar, orientando políticas, currículos e interacciones cotidianas.

*2. Rediseño curricular explícito y coherente:* La responsabilidad social debe incluirse en los PEI y planes de área con objetivos claros, competencias, metodologías activas y mecanismos de evaluación participativa.

*3. Fortalecimiento de la cultura institucional:* El clima escolar debe ser coherente con los valores que se enseñan, promoviendo códigos de convivencia, resolución pacífica de conflictos, participación estudiantil y prácticas ejemplares de todos los actores educativos.

*4. Alianza corresponsable entre escuela y familia:* Superar la visión de reuniones informativas e involucrar a las familias en procesos de coformación y construcción conjunta de estrategias educativas, reconociendo la diversidad cultural y social de Bucaramanga.

*5. Fortalecimiento de la formación y acompañamiento docente:* Brindar capacitación continua en ciudadanía, derechos humanos, sostenibilidad y metodologías participativas, así como generar espacios de reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica.

*6. La enseñanza situada desde el territorio:* La formación en responsabilidad social debe partir de diagnósticos locales, reconociendo problemas y potencialidades del entorno (desigualdad, violencia, redes solidarias, saberes comunitarios) para diseñar acciones situadas y significativas.

### **Conclusiones**

El presente estudio permitió evidenciar con claridad que las instituciones de educación básica primaria de Bucaramanga enfrentan un desafío crucial: formar a niños y niñas que no solo adquieran conocimientos académicos, sino que también desarrollen un compromiso ético y solidario con su entorno. La información recolectada a través de la encuesta a docentes reveló que, aunque existe una conciencia generalizada sobre la importancia de la responsabilidad social, esta sigue siendo tratada como un componente secundario, desarticulado del currículo formal, sin objetivos específicos ni procesos de evaluación coherentes. Esta fragmentación limita su impacto y deja a los estudiantes sin herramientas suficientes para comprender la dimensión social de sus acciones, lo que representa una pérdida irreparable de oportunidades formativas en una etapa clave para el desarrollo de su conciencia social.

En este sentido, los lineamientos propuestos en este trabajo surgen como una respuesta urgente para revertir esa tendencia y sentar las bases de una educación integral que apunte al desarrollo humano de forma individual y colectivo. Rediseñar los currículos para incluir explícitamente la formación en responsabilidad social, promover pedagogías participativas y críticas, fortalecer la cultura institucional desde el ejemplo ético, y tejer alianzas de corresponsabilidad con las familias y la comunidad, son pasos indispensables para garantizar que las escuelas cumplan su función social de formar ciudadanos comprometidos con el bien común. Como señala Jurjo Torres Santomé (2011), una educación que ignore las dimensiones sociales y éticas de la vida contribuye a reproducir la desigualdad y la indiferencia, en lugar de formar sujetos capaces de transformar su realidad.

Seguir ignorando que necesitamos implementar estos lineamientos seguiría trayendo consecuencias profundas y de largo plazo. Mantener la responsabilidad social como un tema

marginal y dependiente del voluntarismo docente perpetuaría la incoherencia entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas, debilitando el desarrollo de valores como la empatía, el respeto, la solidaridad y la cooperación. Esto podría traducirse en generaciones de estudiantes con mayores dificultades para resolver conflictos de forma pacífica, para reconocer la diversidad, para actuar con conciencia ambiental y para comprometerse con causas colectivas. En un contexto social marcado por la desigualdad y la exclusión, como el de muchas comunidades nacionales, ignorar esta responsabilidad de la escuela significaría renunciar a uno de los pocos espacios con capacidad real de romper los ciclos de injusticia social desde las primeras edades.

Asimismo, posponer o minimizar la implementación de estos lineamientos implicaría desaprovechar una ventana crítica del desarrollo infantil. Diversos estudios han demostrado que las bases de la conciencia moral y la sensibilidad social se construyen principalmente durante la infancia temprana, cuando el cerebro es más plástico y receptivo a la formación de hábitos, valores y actitudes (James Heckman, 2006). Si las escuelas no intervienen en esta etapa con intencionalidad y coherencia, será mucho más difícil corregir en etapas posteriores conductas individualistas, apáticas o discriminatorias que ya se han consolidado. Por ello, postergar la formación en responsabilidad social es equivalente a perpetuar déficits que luego se expresarán en la adolescencia y adultez como violencia, desarraigo, intolerancia o apatía cívica.

Por el contrario, implementar los lineamientos y tomar conciencia individual sobre la importancia y el impacto que tiene educar en responsabilidad social al sector más joven y por ende uno de los más importantes, permitiría transformar a las instituciones educativas de Bucaramanga en núcleos de ciudadanía activa y ética. Esto no solo fortalecería la convivencia escolar y el sentido de pertenencia comunitaria, sino que también contribuiría a construir sociedades más cohesionadas, equitativas y sostenibles a largo plazo. Como afirma Boaventura de Sousa Santos

(2010), no hay democracia sin educación crítica, ni justicia social sin instituciones comprometidas con la dignidad humana. Desde esta perspectiva, las escuelas no son solo espacios de instrucción, sino actores fundamentales en la sostenibilidad del desarrollo sociohumano, responsables de sembrar en cada niño la conciencia de que sus acciones tienen consecuencias en la vida de los demás.

Finalmente, este estudio resalta el papel insustituible del trabajo social en este proceso. La formación en responsabilidad social no puede limitarse al aula ni al esfuerzo aislado de los docentes: requiere una articulación sistémica que involucre a las familias, a las comunidades, a las entidades estatales y a todos los agentes educativos. Los profesionales del trabajo social, con su capacidad para comprender las dinámicas sociales, mediar entre actores diversos y diseñar estrategias de intervención comunitaria, son esenciales para liderar esta transformación. Su participación activa puede garantizar que los lineamientos propuestos se implementen de manera contextualizada, inclusiva y sostenible, respetando las particularidades culturales y sociales de cada territorio. Así, el trabajo social se posiciona como un puente entre la escuela y su entorno, asegurando que la educación para la responsabilidad social no sea solo un ideal, sino una realidad concreta que transforme vidas desde la infancia.

Los hallazgos de esta investigación no solo evidencian la necesidad de fortalecer la formación en responsabilidad social en la educación primaria de Bucaramanga, sino que demuestran que hacerlo es una condición indispensable para el bienestar colectivo, la justicia social y la sostenibilidad del desarrollo humano. La decisión de implementar o no estos lineamientos marcará una diferencia trascendental: entre una escuela que ignora las desigualdades del presente o una escuela que forma a quienes serán capaces de superarlas.

### Referencias bibliográficas

Aldeas Infantiles SOS Colombia. (2022, mayo 11). ¿Qué es la infancia y la primera infancia?

¿Cómo acompañar estas etapas de la vida?

<https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2022/que-es-la-infancia-y-la-primerainfancia>

Alzate, M. V. (2013). *Escuela y ciudadanía: Retos de la formación democrática en contextos de diversidad*. Editorial Magisterio.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Barreto Cruz, M. A., & Guacaneme Duque, N. (2018). *Responsabilidad social educativa. Una mirada a instituciones de básica y media del Valle de Aburrá*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6484>

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona. Graó. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25275>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. [https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokosz1.pdf](https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokosz1.pdf)

Castro Chilán, M., López, P., & Herrera, J. (2025). *Trabajo social y educación: Aportes para la equidad y el desarrollo humano*. Editorial UOC.

Castro Chilán, V. D., Castro Chilán, D. M., Álvarez Chancay, G. A., & Mera Castro, K. Y. (2025). La transformación de la educación a través del trabajo social. *RECIMUNDO*, 9(1), 451–459. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(1\).enero.2025.451-459](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(1).enero.2025.451-459)

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia*.  
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013 - Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52268>

Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016 - Ley de Cero a Siempre*.  
<https://www.icbf.gov.co/ley-1804-de-2016-0>

Congreso de la República de Colombia. (2019). *Ley 1804 de 2016: Ley de Cero a Siempre*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.  
Diario Oficial No. 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Edición de Alianza

Editorial. <https://significanteotro.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/cortina-adela-ciudadanos-del-mundo.pdf>

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.

[https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/d0d0890042f57e83a3cea31c629fb1f0/ Para+qu+e%CC%81+sirve+realmente+la+e%CC%81+etica\\_+-+Adela+Cortina+Orts-2.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d0d0890042f57e83a3cea31c629fb1f0](https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/d0d0890042f57e83a3cea31c629fb1f0/Para+qu+e%CC%81+sirve+realmente+la+e%CC%81+etica_+-+Adela+Cortina+Orts-2.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d0d0890042f57e83a3cea31c629fb1f0)

Cortina, A., & Conill, J. (s.f.). *La responsabilidad social de la empresa y la ética empresarial*.

Fundación ÉTNOR. [https://globalizacionydemocracia.udp.cl/wp-content/uploads/2014/03/ADELA\\_CORTINA\\_2010.pdf](https://globalizacionydemocracia.udp.cl/wp-content/uploads/2014/03/ADELA_CORTINA_2010.pdf)

Cristancho, S. Ávila, J. (2022). *La responsabilidad social, un paso hacia una educación de calidad*. Universidad Libre.

[https://www.unilibre.edu.co/socorro/images/redacciondoce/Sandra\\_Liliana\\_Cristancho\\_Cruz.pdf](https://www.unilibre.edu.co/socorro/images/redacciondoce/Sandra_Liliana_Cristancho_Cruz.pdf)

DANE. (2020). *Condiciones de vida de la niñez en Colombia*. Departamento Administrativo

Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/>

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. D.C. Heath and Company.

<https://tavapy.gov.py/biblioteca/wp-content/uploads/2022/04/DeweyJ-Como-pensamos.pdf>

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (L. E. de Araujo, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1968).

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. MIT Press.

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=fmYjgiUMy7EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Habermas,+J.+\(1990\).+Moral+consciousness+and+communicative+action.+MIT+Press.&ots=-deO93GaHr&sig=IwZSjebK894c9hiaDxn2Yg5d73g#v=onepage&q=Habermas%2C%20J.%20\(1990\).%20Moral%20consciousness%20and%20communicative%20action.%20MIT%20Press.&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=fmYjgiUMy7EC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Habermas,+J.+(1990).+Moral+consciousness+and+communicative+action.+MIT+Press.&ots=-deO93GaHr&sig=IwZSjebK894c9hiaDxn2Yg5d73g#v=onepage&q=Habermas%2C%20J.%20(1990).%20Moral%20consciousness%20and%20communicative%20action.%20MIT%20Press.&f=false)

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>

Izquierdo, S. (2014). *Responsabilidad social universitaria: Reflexiones desde la extensión universitaria*. Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51886>

Lahire, B. (2008). *La razón escolar: Sociología de la experiencia escolar de los alumnos de primaria*. Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de 2003*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/85960:Resolucion-2565-de-October-24-de-2003>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Educación básica primaria*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-81243.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Lineamientos para la educación inicial en Colombia*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/documentos/2022/>

Montes Miranda, A. J., Gamboa Suárez, A. A., & Lago de Fernández, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 141–155. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2013v8n2.1915>

OCDE. (2021). *Starting Strong VI: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/25216031>

OECD. (2019). *Future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Pacto Global de las Naciones Unidas*. <https://www.unglobalcompact.org>

Organización de las Naciones Unidas. (2015a). *Acuerdo de París sobre el Cambio Climático*. <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement>

Organización de las Naciones Unidas. (2015b). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/goals>

Organización Internacional de Normalización. (2010). *ISO 26000:2010 - Guía sobre*

*Responsabilidad Social*. <https://www.iso.org/standard/42546.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Directrices de la OCDE*

*para Empresas Multinacionales*. <https://www.oecd.org/corporate/mne/>

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2014). *Directiva 2014/95/UE relativa a la*

*divulgación de información no financiera y sobre diversidad*. Diario Oficial de la Unión

Europea, L 330/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32014L0095)

[content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32014L0095](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32014L0095)

Piaget, J. (1975). El criterio moral en el niño. Ediciones Fontanella.

[https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/piage\\_el\\_criterio\\_moral\\_en\\_el\\_nino.pdf](https://www.filosofem.cat/IMG/pdf/piage_el_criterio_moral_en_el_nino.pdf)

Piaget, J. (1964). *La teoría del desarrollo cognitivo*. En *Teoría del desarrollo cognitivo de*

*Piaget* [PDF]. [https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-](https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf)

[Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf](https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf)

Rodríguez Sánchez, A. del P. (2008). Responsabilidad social empresarial, calidad de vida y

trabajo social. *Trabajo Social*, (10), 165–185.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14099>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay:

Ediciones Trilce. [https://hdl.handle.net/10316/44164](https://hdl.handle.net/10316/44164_estudogeral.uc.pt) [estudogeral.uc.pt](https://hdl.handle.net/10316/44164_estudogeral.uc.pt)

Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona, España: Ariel. ISBN 978-8434410992.

[https://openlibrary.org/books/OL1623941M/Etica\\_para\\_Amador](https://openlibrary.org/books/OL1623941M/Etica_para_Amador)

Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata. ISBN

978-84-7112-459-3. Consultado en línea en la Biblioteca Digital de Bogotá:

<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2052847/>

[bibliotecadigitaldebogota.gov.co](https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co)

Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*

(2.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores. ISBN 978-9876291859. Catalogado en Sistema de

Bibliotecas de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Tünnermann, C. (2000). *La universidad en la sociedad del conocimiento y la responsabilidad*

*social universitaria*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123373>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la*

*realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

UNESCO. (2015). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO

Publishing. DOI: <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.

DOI: <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

UNESCO. (2021). *Right from the Start: Investing in Early Childhood Education*.

<https://www.unesco.org/>

UNESCO. (2024). *Qué debe saber acerca de la atención y la educación de la infancia.*

<https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/need-know>

UNICEF. (2006). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño.*

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

UNICEF. (2018). *Identificar las desigualdades para actuar: El Desarrollo de la Infancia en América Latina y el Caribe.*

[https://www.unicef.org/lac/media/9821/file/IdentificarLasDesigualdadesParaActuar\\_Resumen.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/9821/file/IdentificarLasDesigualdadesParaActuar_Resumen.pdf)

UNICEF. (2020). *Early Childhood Development: UNICEF vision for every child.* UNICEF.

[https://www.unicef.org/media/145336/file/Early\\_Childhood\\_Development\\_-\\_UNICEF\\_Vision\\_for\\_Every\\_Child.pdf](https://www.unicef.org/media/145336/file/Early_Childhood_Development_-_UNICEF_Vision_for_Every_Child.pdf)

UNICEF. (2020). *Desarrollo de la primera infancia.* UNICEF América Latina y el Caribe.

<https://www.unicef.org/lac/desarrollo-de-la-primera-infancia>

UNICEF. (2021). *Early Childhood Development and Education: The Key to a Fair Start in Life.*

<https://www.unicef.org/>

UNICEF. (2022). *Educación.* <https://www.unicef.org/colombia/educacion>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>

**Apéndices**

**Apéndice A. Análisis de lo observado en las cinco instituciones educativas de Bucaramanga  
y la construcción de las categorías de análisis**

<b>Aspectos observados</b>	<b>Descripción de lo observado</b>	<b>Justificación de la categoría</b>	<b>Categoría resultante</b>
Uso de metodologías tradicionales centradas en la memorización	Se evidenció que en varias aulas el proceso de enseñanza se basaba principalmente en la repetición de contenidos y evaluaciones escritas, con escasa promoción del pensamiento crítico o el aprendizaje colaborativo.	Estas prácticas reflejan una visión limitada de la formación, enfocada solo en contenidos, sin potenciar habilidades socioemocionales y éticas necesarias para la responsabilidad social.	Pedagógico-formativa
Integración parcial de proyectos transversales	Algunos colegios desarrollaban proyectos ambientales o de ciudadanía, pero no estaban articulados con el resto del currículo ni se evaluaban de forma sistemática.	Esta desconexión evidencia la necesidad de fortalecer la planeación curricular para que la responsabilidad social no sea un componente aislado, sino transversal a toda la formación.	Pedagógico-formativa
Escasa capacitación docente sobre responsabilidad social	Se observó que muchos docentes no contaban con formación específica	La formación docente es un factor clave para generar cambios pedagógicos duraderos,	Pedagógico-formativa

	<p>en responsabilidad social o ciudadanía, lo que limitaba su capacidad de integrar estos enfoques en sus clases.</p>	<p>y su ausencia explica parte de las limitaciones halladas.</p>	
<p>Relaciones jerárquicas verticales entre docentes y estudiantes</p>	<p>En algunos grupos predominaba una relación basada en la disciplina y la obediencia, con poca apertura al diálogo o al reconocimiento de las voces de los estudiantes.</p>	<p>Estas dinámicas limitan la construcción de relaciones democráticas y empáticas, esenciales para el aprendizaje de la responsabilidad social.</p>	<p>Relacional y de convivencia escolar</p>
<p>Conflictos frecuentes entre estudiantes sin mediación adecuada</p>	<p>Se observaron discusiones, burlas y exclusiones recurrentes entre estudiantes, sin que existieran estrategias claras de resolución pacífica.</p>	<p>La falta de herramientas para el manejo de conflictos evidencia carencias en la promoción de habilidades socioemocionales y de convivencia.</p>	<p>Relacional y de convivencia escolar</p>
<p>Experiencias de apoyo afectivo aisladas</p>	<p>Algunos docentes demostraban cercanía y cuidado hacia los estudiantes, pero estas acciones dependían de su iniciativa individual</p>	<p>Esto sugiere la necesidad de institucionalizar prácticas de acompañamiento emocional que fortalezcan la cohesión</p>	<p>Relacional y de convivencia escolar</p>

	y no de una política institucional.	grupal y el sentido de pertenencia.	
Desvinculación de las familias en los procesos formativos	Se identificó una baja participación de padres y madres en actividades escolares, lo cual generaba poca continuidad de los aprendizajes en el hogar.	Esta ausencia evidencia la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad entre escuela y familia en la formación en valores y responsabilidad social.	Corresponsabilidad
Falta de articulación con actores comunitarios	Los colegios no contaban con alianzas sostenidas con entidades comunitarias o sociales del entorno.	La escuela funciona de manera aislada, desaprovechando recursos y saberes de su contexto que podrían reforzar la formación ciudadana.	Corresponsabilidad
Escasa cultura institucional de responsabilidad social	Las iniciativas sobre responsabilidad social no estaban presentes en los proyectos educativos institucionales ni en los manuales de convivencia.	Esto revela que el compromiso con la responsabilidad social no está incorporado como parte de la identidad institucional, lo cual debilita su implementación sostenida.	Corresponsabilidad

**Apéndice B. Encuesta sobre la formación en Responsabilidad Social en la Educación Básica Primaria en colegios de Bucaramanga.**

<b>Encuesta sobre Responsabilidad Social en la Educación Básica Primaria</b>	
<p>Usted ha sido invitado(a) a participar en nuestra investigación sobre la responsabilidad social en la educación básica primaria. Su participación es voluntaria y confidencial. La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos e investigativos. Gracias por su valioso tiempo y colaboración.</p>	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
Nombre de la institución	_____
Carácter de la Institución (Privada o pública)	_____
Nivel de curso	_____
Número de estudiantes	_____
1. Dentro del proceso de formación que usted imparte a los niños y niñas, ¿contempla enfoques de responsabilidad social?	_____
2. ¿Cómo se aborda la responsabilidad social en el proceso de educación?	_____

<p>3. Para la formación en responsabilidad social de los niños y niñas, ¿Qué contenidos vincula en el proceso de educación?</p>	<p>_____</p>
<p>4. ¿Cuáles son las principales dificultades para formar en responsabilidad social?</p>	<p>_____</p>
<p>5. ¿Considera que en la institución educativa fomenta adecuadamente la responsabilidad social</p>	<p>_____</p>
<p>6. ¿Cree que la formación en responsabilidad social impacta positivamente el desarrollo integral del estudiante?</p>	<p>_____</p>
<p>7. ¿Cómo evalúa la responsabilidad Social en sus estudiantes?</p>	<p>_____</p>
<p>8. ¿Se integran actividades comunitarias dentro del plan de estudios para fomentar responsabilidad social?</p>	<p>_____</p>
<p>9. ¿Existe un plan institucional claro para promover la responsabilidad social en cada uno los cursos?</p>	<p>_____</p>
<p>10. ¿Considera necesario incluir más contenidos de responsabilidad social en las asignaturas?</p>	<p>_____</p>
<p>11. ¿Se cuenta con espacios de reflexión para docentes y estudiantes sobre responsabilidad social?</p>	<p>_____</p>

12. ¿Qué significa para usted, como docente, la responsabilidad social en el ejercicio de su profesión?	<hr/>
13. En su experiencia docente, ¿de qué manera considera que su rol influye en la formación de estudiantes socialmente responsables?	<hr/>
14. ¿Qué tipo de apoyo o recursos considera necesarios para fortalecer la formación en responsabilidad social dentro de su práctica educativa?	<hr/>

**Apéndice C. Registros fotográficos de la observación**



