

INTELIGENCIA ESTRATÉGICA

Vol. 02 N. 01
Enero - Junio / 2025
Bogotá, D.C., Colombia
ISSN 3073-0139 (En línea)

2025

Revista Científica interdisciplinaria,
con un enfoque en **Ciencias Sociales**

Interdisciplinary scientific journal,
with focus on Social Sciences.

AI



ESICI

ESCUELA DE INTELIGENCIA Y CONTRAINTELIGENCIA
"BRIGADIER GENERAL RICARDO CHARRY SOLANO"
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Esta página queda
intencionalmente en blanco**



Revista Científica **INTELIGENCIA** **ESTRATÉGICA**

Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia
"BG. Ricardo Charry Solano"
Institución Universitaria
<https://esici.edu.co>

Revista científica interdisciplinaria, con un enfoque en Ciencias Sociales
Interdisciplinary scientific journal, with a focus on Social Sciences.

Vol. 2 Núm. 1

Enero-Junio / 2025

Bogotá, D.C. - Colombia

ISSN: 3073-0139 (*en línea*)

<https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

**Esta página queda
intencionalmente en blanco**

Revista Científica

Inteligencia Estratégica

(Revista científica en Ciencias Sociales e interdisciplinaria)
ISSN 3073-0139 (en línea)
Volumen 2, Número 1, Enero-Junio 2025

DIRECTIVOS

Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “BG. Ricardo Charry Solano” (ESICI)

Teniente Coronel Felipe Eduardo Rodríguez Álvarez
Director

Mayor Julián Enrique Pineda Umaña
Subdirector

Mayor Alvaro Amilkar Losada García
Vicerrector Académico

Capitán Santiago Giraldo Carrillo
Jefe del Departamento de Ciencia, Tecnología, Investigación y Doctrina

EQUIPO EDITORIAL

Editor en Jefe

Javier Ramírez-Narváez, PhD(e)
Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes, México

Editor Asociado

Vladimir Osorio-Isaza, PhD(e)
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México

Editor Asociado

Nelly Liliam Hernández-Olaya, Mgtr
Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “BG. Ricardo Charry Solano”, Colombia

Asistente de edición Técnico

Hugo Armando Jurado-Vásquez, Mgtr
Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “BG.
Ricardo Charry Solano”, Colombia

Corrección de Estilo

Omar Alfredo Pinilla-Vargas, Comun. Soc
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Indexada en
Google Scholar

**Esta página queda
intencionalmente en blanco**



Revista Científica INTELIGENCIA ESTRATÉGICA

ISSN 3073-0139 (en línea)
Volumen 2, Número 1, Enero-Junio 2025

La revista Inteligencia Estratégica de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia "BG. Ricardo Charry Solano" (Revista científica en Ciencias Sociales e interdisciplinaria) es una publicación científico-académica, de acceso abierto, revisada por pares y editada semestralmente por la ESICI.

Comité Científico / Editorial

Miriam Cid-Urbe, PhD
Universidad Santiago de Chile, Chile
Martín Nader, PhD
Universidad ICESI, Colombia

Mónica Cecilia Tobón-Gordillo, PhD(c)
Universidad ICESI, Colombia
Desiderio López-Niño, PhD
Escuela Superior de Guerra, Colombia

Pares Evaluadores

Alexander Aguirre Valencia, Mgtr
Jesús Francisco Carpio Mendoza, (México)
Gabriel Arturo Farías Rojas, (Chile)
Álvaro Méndez Cortés, Mgtr
Wilson Pineda Lancheros, Mgtr
Elber Chacón Pérez, Mgtr

Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia "BG. Ricardo Charry Solano" (ESICI)
Carrera 8 A No. 101 - 33; Bogotá D.C., Colombia; Teléfono: +57(1) 6017515
Código postal: 110111
Web oficial: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>
Contacto: inteligenciaestrategica@esici.edu.co



Los contenidos publicados por la revista Inteligencia Estratégica son de acceso abierto bajo una licencia Creative Commons: **Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas**.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es> ES

Las opiniones expresadas en este medio de comunicación son responsabilidad de sus autores y no corresponden a una posición institucional de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia ESICI

**Esta página queda
intencionalmente en blanco**

Revista Científica Inteligencia Estratégica

ENFOQUE Y ALCANCE

La Revista Científica Inteligencia Estratégica, es una publicación académica de acceso abierto, revisada por pares y editada anualmente por la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “BG. Ricardo Charry Solano” (ESICI) del Ejército Nacional de Colombia.

La revista Inteligencia Estratégica es una revista interdisciplinaria, con un enfoque en Ciencias Sociales, que tiene como finalidad difundir la producción académica e investigativa de los docentes y estudiantes de la ESICI, así como de las diferentes instituciones universitarias a nivel nacional e internacional. De esta manera, la revista se proyecta como un producto referente para la divulgación y visibilidad en temas de Inteligencia, Contrainteligencia, Seguridad, Defensa y Tecnología, o afines de actualidad nacional o internacional, que presenten el resultado de las investigaciones, del desarrollo de la creatividad y de la producción intelectual de los profesionales; el contenido de la revista está dirigido a especialistas, investigadores, docentes, estudiantes de pregrado y posgrado.

ORIENTACIÓN TEMÁTICA

Los contenidos de la revista Inteligencia Estratégica están enmarcados en los siguientes ejes temáticos y disciplinas correspondientes:

- a) Inteligencia
- b) Contrainteligencia
- c) Seguridad
- d) Educación
- e) Economía
- f) Defensa
- g) Tecnología, entre otras

La revista Inteligencia Estratégica tiene como fundamentos temáticos las líneas investigación, semilleros de investigación y eventos científicos, todos estos creados y liderados por la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia (ESICI), del mismo modo con las realizadas por la comunidad académica que la conforma. Además de aportar nuevos conocimientos en el ámbito de la ciencia, lo que resulta muy significativo en nuestra función como institución de educación superior. De ello resultan temas de gran importancia para la seguridad nacional, la inteligencia y contrainteligencia que responden a las necesidades de nuestro personal militar y académico respectivamente.

Esta revista está dirigida a un amplio público que incluye decisores políticos, miembros de las Fuerzas Militares, servidores públicos, profesionales, docentes, investigadores y estudiantes de ciencias sociales de pregrado y posgrado, de otras áreas del conocimiento de instituciones de educación superior externas, interesados en el pensamiento y la cultura estratégica; va enfocada en la difusión de la producción, tanto académica como investigativa de los docentes y los demás integrantes de esta comunidad, de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia (ESICI), con el fin de extender el contenido en las áreas de Inteligencia, Contrainteligencia, Seguridad, Defensa y Tecnología.

Además de lo anterior, la revista Inteligencia Estratégica está dirigida principalmente a los tomadores de decisiones, Oficiales, Suboficiales e investigadores académicos en el área de la de la inteligencia estratégica y militar, en seguridad y defensa nacional, así como en los diferentes campos científicos que tienen un vínculo directo o indirecto con las ciencias de la estrategia.

RESPONSABILIDAD DE CONTENIDOS

La responsabilidad por el contenido de los artículos publicados por la revista Inteligencia Estratégica corresponde exclusivamente a los autores. Las posturas y aseveraciones presentadas son resultado de un ejercicio académico e investigativo que no representa la posición oficial ni institucional del Comando de Educación y Doctrina, el Ejército Nacional de Colombia o el Ministerio de Defensa Nacional.

**Esta página queda
intencionalmente en blanco**

Tabla de Contenido

Table of Contents

EDITORIAL

De la historia de la educación a la educación como historia: el caso latinoamericano

From the history of education to education as history: the Latin American case

Gabriel Arturo Farias-Rojas y Miriam Elizabeth Cid-Uribe

Pág. 13 – Pág. 17

ARTÍCULOS

- 1. La lúdica como estrategia para potenciar la motivación y el rendimiento académico en secundaria**
The use of playfulness as a strategy to enhance motivation and academic performance in secondary education
Alicia Camelo-Guarín, Mardubis Mier-Rojano, Alexis Marriaga-Bolaño y Rohemi Alfredo Zuluaga-Ortiz Pág. 21 – Pág. 39
- 2. Formación de oficiales extranjeros en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”: una mirada a la cooperación militar internacional (2012 – 2022)**
Training of foreign officers at the “General José María Córdova” Military Cadet School: a look at international military cooperation (2012 – 2022)
Laura Janneth Delgado-Nieto, Gissela Alejandra Hernández-Domínguez, Lucas Guillermo Leguizamón-Martínez y Juan David Lesmes-Cárdenas Pág. 41 – Pág. 57
- 3. La lúdica para mitigar la violencia escolar en estudiantes de quinto grado en Puerto Guzmán, Colombia**
Playful methods to mitigate school violence among fifth-grade students in Puerto Guzmán, Colombia
Ángela Rodríguez-Rodríguez, Luz Adriana Beltrán-Vallejo y Driana Patricia Barros-Fuenmayor Pág. 59 – Pág. 70
- 4. Informes de inteligencia como apoyo a la judicialización en Colombia**
Intelligence reports as support for judicialization in Colombia
Valery Acero-Neira Pág. 71 – Pág. 88

**Esta página queda
intencionalmente en blanco**



Revista Científica **INTELIGENCIA**
ESTRATÉGICA

EDITORIAL





Revista Inteligencia Estratégica

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

De la historia de la educación a la educación como historia: el caso latinoamericano

Autor(es):

Gabriel Arturo Farías-Rojas

<https://orcid.org/0000-0002-7642-1237>

prof.gfariasrojas@gmail.com

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

Escuela de Investigaciones Policiales, Chile.

Miriam Elizabeth Cid-Uribe

<https://orcid.org/0009-0003-0315-569X>

miriam.cid.u@usach.cl

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Citación APA: Farías-Rojas, G. A. y Cid-Uribe, M. E. (2025). De la historia de la educación a la educación como historia: el caso latinoamericano. *Inteligencia Estratégica*, 2(1), 13-17.
<https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/article/view/15>

Publicado en línea: 2025

Los artículos publicados por la Revista Científica Inteligencia Estratégica son de acceso abierto bajo una licencia Creative Commons: **Atribución - No Comercial – Sin Derivados**.



Para enviar un artículo:



<https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/about/submissions>







De la historia de la educación a la educación como historia: el caso latinoamericano

From the history of education to education as history: the Latin American case

  **Gabriel Arturo Farías-Rojas*** | **Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile**
Escuela de Investigaciones Policiales, Santiago, Chile.

  **Miriam Elizabeth Cid-Uribe** | **Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile**

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025, pp. 13-17

e-ISSN (3073-0139). Bogotá, D. C., Colombia

*Autor a quien se dirige la correspondencia

Resumen

Reflexionar sobre la educación implica considerar sus dimensiones históricas, políticas y culturales, así como sus giros epistemológicos y ontológicos en el contexto latinoamericano. Este editorial propone una relectura de la historia de la educación desde una perspectiva crítica, interseccional y contemporánea, entendiendo la educación no como un relato cerrado del pasado, sino como una práctica histórica activa y situada en el presente. El objetivo es tensionar las narrativas hegemónicas que han construido la educación desde un enfoque universalista y disciplinario, para abrir paso a una concepción que integre saberes ancestrales, la agencia de los objetos, las tecnologías emergentes y las voces históricamente silenciadas, incluyendo las de las(os) docentes. La metodología utilizada es de tipo reflexivo-analítica, sustentada en una revisión crítica de literatura clave y en la problematización filosófica de conceptos centrales. Como conclusión, se plantea que pensar la educación como historia es reconocer su naturaleza dinámica, contextual e inacabada, una herramienta de transformación social que debe dialogar con el presente y proyectarse al futuro desde la diversidad y la justicia epistemológica.

Palabras clave: educación; historia; Latinoamérica; epistemología; ontología; saberes ancestrales; docencia; tecnología educativa.

Clasificación JEL: I21; I24; I25.*Abstract*

Reflecting on education inevitably entails examining its historical, political, and cultural dimensions, as well as its epistemological and ontological turns within the Latin American context. This editorial offers a critical and contemporary reinterpretation of the history of education, understanding education not as a closed narrative of the past but as an active, present-centered historical practice. Its objective is to challenge the hegemonic narratives that have written about education through universalist and disciplinary lenses, and to promote a broader conception that embraces ancestral knowledge, the agency of objects, emerging technologies, and historically silenced voices, including those ones of educators. The methodology is based on a reflective-analytical approach, supported by a critical review of relevant literature and a philosophical problematization of key concepts. In conclusion, the text proposes that thinking of education as history means acknowledging its dynamic, contextual, and unfinished nature. It is a tool for social transformation that must engage with the present and envision the future through the lenses of diversity and epistemic justice.

Keywords: education; history; Latin America; epistemology; ontology; ancestral knowledge; teaching; educational technology.

Reflexionar sobre educación implica insoslayablemente hacer referencia a los perennes debates, diálogos, imposiciones y negociaciones que se han dado en el campo educativo a lo largo de la historia. La educación, tal como el lenguaje, posee esa imposibilidad de ser confinada a una mera definición en tanto metonimia de una idea que englobe la manifestación social sobre su praxis; intentos ha habido, es claro, pero ellos no han hecho sino reafirmar la condición dinámica de la educación, al igual que la permeabilidad del lenguaje, independiente de la lengua, dialecto o idiolecto por la que se haga verbo.

Sin embargo, los intentos otrora ejercidos son documentos importantes de aquello que podemos llamar tradición en el pensamiento educativo, los que, a la vez de las múltiples variables con las que debemos lidiar en la contemporaneidad, han significado un traslado desde un relato de la educación, que pretendía contar no solo cómo se fue sucediendo en la historia del mundo, sino que acababa siendo una práctica hegemónica de ideas universalizantes de la educación y de cómo debían ocurrir tanto la práctica en el aula como las políticas públicas tendientes a su regulación. No obstante, dicha concepción totalizadora soterraba la creencia de la educación en tanto ilustración, idea que a su vez estaba acotada al ser humano como ser mesiánico que, desde el púlpito del aparato estatal o incluso del aula, debía emancipar a un reducido grupo de escogidos por medio de una

instrucción científico-letrada servil a las políticas cívico-ciudadanas de una época en que se privilegiaba el ostracismo por sobre el intercambio que hoy promueven tanto la globalización como las tecnologías de la información y la comunicación; en pocas palabras, el cosmopolitismo fue alguna vez considerado poco amigo de la educación desde la visión instruccional de la misma.

Sin ánimo de desestimar el aporte de la instrucción para innumerables disciplinas que, por cierto, requieren de disciplina, regularidad y constancia, en la actualidad se nos hace innegable ignorar la coexistencia de dicha práctica educativa con otras en las que no solo se privilegie la construcción de conocimiento por sobre la mera adquisición pasiva del mismo, sino que también se expanda la simplificación del ser humano otrora concebido en la educación, a aquello que hoy la crítica de género ha aportado como interseccionalidad. Asimismo, las discusiones desde el Antropoceno en los tiempos actuales de crisis medioambiental han conllevado el reconocimiento de otros agentes con los que se relaciona el ser humano desde su diversidad en vez de la antigua creencia de la instrumental utilización de objetos materiales que aparentemente poco influían en los grandes sucesos educativos. Al respecto, es menester enfocarnos en la reflexión de Arata y Pineau (2019) en la que,

el pasaje de versiones historiográficas, cuyos principales protagonistas eran varones, blancos y letrados, a la inclusión de otros sujetos condujo finalmente a derribar las fronteras “humanas” hasta darle a las “cosas” condición de agentes productivos. El estatuto epistemológico de los objetos también cambió, reconociendo en ellos una entidad que evoca y acumula significados-independientemente de sus “creadores”- y que, por lo tanto, son portadores de una biografía propia. En otras palabras, los objetos no son solo superficies donde se inscriben las marcas que le realizan los sujetos, o “síntomas” de procesos complejos, sino que ellos mismos son instancias activas en los fenómenos en análisis (p. 18).

Sin duda, la aceptación de la importancia de cómo nos relacionamos, como seres humanos, con aquello que nos rodea, es un giro epistemológico, ya que conlleva necesariamente a identificar cómo ello influye en los procesos de enseñanza / aprendizaje, por cuanto incluso tiene un efecto en los procesos emotivo-afectivos que no solo dan cuenta de posturas individuales y colectivas de quienes componen las comunidades educativas, sino que, también, pueden ser cruciales en los aciertos o fracasos de los procesos educativos. Además, dicho giro epistemológico se expande en tanto giro ontológico en el campo educativo una vez que somos conscientes de la relevancia de los saberes ancestrales, es decir, aquellos provenientes de las comunidades indígenas, por ejemplo, para el caso latinoamericano, y que determinan no solo cómo traspasamos

saberes científicos en armonía con las prácticas culturales de nuestras sociedades, sino que nos conectan con aquella parte de la historia no documentada por la historia de la educación, es decir, aquella que la propia educación contemporánea nos cuenta y reivindica desde la práctica oral, que también se entiende como historia, y que al constituirse en práctica pedagógica y, por lo tanto, didáctica, no hace sino establecerse a sí misma como educación histórica, aquella que no pretende evangelizar aprendices sino entregar saberes antiguamente excluidos en la medida en que se enseñan materias tan necesarias en toda realidad educativa, como lo son el lenguaje, las ciencias básicas y las matemáticas.

La educación, en tanto historia, es compleja, puesto que no es una disciplina histórica volcada al estudio del pasado, sino a la evocación de tiempos pretéritos antes ignorados para su reactualización en una pedagogía que está narrando aquello que está ocurriendo hoy día. Es así como,

pareciera que nos enfrentáramos a un modelo emergente de historia, caracterizado por la pretendida ciencia del presente, en donde la constante será la desaparición del mundo en tiempo real, la muerte del autor y la intertextualidad. Este compromiso nos anima a actualizar la historia, a reivindicar la historia, a vincular la historia al presente, a unir historia y nuevas tecnologías y a superar la visión plana y lineal de la Historia de la Educación (Jardilino et al., 2017, p. 360).

De esta manera, la praxis educativa, como ejercicio histórico del presente en los tiempos actuales y venideros, implica no apenas la coalición pedagógica a tecnologías emergentes e influyentes, como es el caso de la inteligencia artificial, por citar una de las tecnologías transversales de mayor importancia hoy en día, sino la reivindicación concreta de los diálogos docentes, lo que ineludiblemente rescataría al cuerpo docente de la histórica marginación de las decisiones en términos de políticas públicas educativas y de esta manera reconociendo no solo la experiencia situada de aula, sino también su aporte a las discusiones contingentes. No obstante lo anterior, ello también es dinámico y hace necesario instalar la noción y la práctica de las comunidades docentes, por cuanto la educación y su multiplicidad factorial, nos llevan a la comprensión de la educación integral (De Dios-Alija et al., 2023) y su reactualización casi cosmogónica, pero que, más que pretensión de retorno al origen, es un relato del presente y un intento prospectivo de aquello que nos espera.

Referencias

Arata, N. y Pineau, P. (2019). Seis dimensiones para abordar la historia de la educación en perspectiva latinoamericana en N. Arata y P. Pineau (Eds.), *Latinoamérica: la*

educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza (pp. 13-32). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

De Dios-Alija, T., Parada-Rodríguez, J. L., Claudio-Quiroga, G. y Font-De Villanueva, C. (2023). Comunidades docentes de aprendizaje para una educación integral, transversal y equitativa orientada al progreso sostenible. *Foro de Educación*, 21(1), 5-23. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/5>

Jardilino, J. R. L., Soto-Arango, D. E. y Mora-García, J. P. (2017). La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la sociedad de historia de la educación latinoamericana - Shela (1994-2015). *Revista História da Educação*, 21(51), 351-375. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/66357>



Revista Inteligencia Estratégica

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

De la historia de la educación a la educación como historia: el caso latinoamericano

Declaración de divulgación

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

Los autores no declaran fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

Sobre el/los autor(es)

Gabriel Arturo Fariás-Rojas es Licenciado/Profesor de Estado en Inglés de la Universidad de Santiago de Chile (Chile), es Profesor de Educación Diferencial con mención en Lenguaje de la Universidad de Antofagasta (Chile), con Máster “in Teaching English as a Foreign Language” de la Universidad de Jaén (España), Maestría en Formación de Profesores de Inglés en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB) y Magíster en Letras y Artes (UEA, Brasil; becado por OEA). Además, es Doctor en Estudios Americanos / PhD in Studies of the Americas (UAI; Becado ANID-Chile) y se desempeña como Coordinador Académico de Inglés y Cultura en la Escuela de Investigaciones Policiales (ESCIPO) (Chile). Entre sus publicaciones cabe mencionar: “Entre subjetividad y alteridad en el discurso político en prosa de Gabriela Mistral en la década de 1930”, “El Discurso Biográfico sobre Gabriela Mistral en torno a sus imágenes”, “Gabriela Mistral y la Incompletitud de su Biografía”, “Gabriela Mistral y la Educación para la Paz Iberoamericana y Mundial”, “Agentes no-humanos en la escritura mistraliana” y “Gabriela Mistral: Migración/movilidad en “Chile” desde la circulación continental”.

<https://orcid.org/0000-0002-7642-1237> - Contacto: prof.gfariasrojas@gmail.com

Miriam Elizabeth Cid-Uribe es Profesora de Estado en Inglés de la Universidad de Chile (Chile), MA. in English Language and Cultural Tradition en University of Sheffield (Inglaterra) y Ph.D. in Linguistics and Phonetics en University of Leeds (Inglaterra). Ha trabajado en la Universidad del Bío-Bío, PUC y en USACH, y dirigió programas de pregrado y postgrado. Tiene una vasta trayectoria como investigadora y evaluadora (ANID, Chile) como también ha supervisado tesis de Doctorado para el sistema universitario español. Es académica en el programa de Pedagogía en Inglés de USACH. Entre sus publicaciones relacionadas a Mistral, se consideran (1) “La importancia de la prosa de Gabriela Mistral”; (2) “Gabriela Mistral y la Educación para la Paz Iberoamericana y Mundial”; (3) “Onto-epistemologías del sur y manifestación prosódica de la emoción en “Chile” de Gabriela Mistral”; y (4) “Procesos que llevan a fomentar la fluidez en inglés como lengua extranjera (EFL) en un entorno universitario”.

<https://orcid.org/0009-0003-0315-569X> - Contacto: miriam.cid.u@usach.cl





Revista Científica **INTELIGENCIA**
ESTRATÉGICA

ARTÍCULOS





Revista Inteligencia Estratégica
(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)
Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025
ISSN: 3073-0139 (en línea)
Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>
Bogotá, D.C., Colombia

La lúdica como estrategia para potenciar la motivación y el rendimiento académico en secundaria

Autor(es):

Alicia Camelo-Guarín

<https://orcid.org/0000-0002-0417-4441>

aliciacameloguarin@hotmail.com

Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “BG. Ricardo Charry Solano”, Colombia

Mardubis Mier-Rojano

<https://orcid.org/0009-0006-9172-5817>

mardubismier1994@gmail.com

Secretaría Distrital de Educación de Barranquilla, Colombia

Alexis Marriaga-Bolaño

<https://orcid.org/0009-0008-3978-0995>

docentealexismarriaga@gmail.com

Secretaría Distrital de Educación de Barranquilla, Colombia

Rohemi Alfredo Zuluaga-Ortiz

<https://orcid.org/0000-0002-7245-8761>

rohemi.zuluaga@unisinu.edu.co

Universidad del Sinú, Colombia

Citación APA: Camelo-Guarín, A., Mier-Rojano, M., Marriaga-Bolaño, A. y Zuluaga-Ortiz, R. A. (2025). La lúdica como estrategia para potenciar la motivación y el rendimiento académico en secundaria. *Inteligencia Estratégica*, 2(1), 21-39. <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/article/view/9>

Publicado en línea: 2025

Los artículos publicados por la Revista Científica Inteligencia Estratégica son de acceso abierto bajo una licencia **Creative Commons: Atribución - No Comercial – Sin Derivados**.



Para enviar un artículo:









<https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/about/submissions>





**La lúdica como estrategia para potenciar la motivación y el
rendimiento académico en secundaria**

**The use of playfulness as a strategy to enhance motivation and
academic performance in secondary education**

		Alicia Camelo-Guarín*		Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia “BG. Ricardo Charry Solano”, Bogotá, D. C., Colombia
		Mardubis Mier-Rojano		Secretaría Distrital de Educación, Barranquilla, Colombia
		Alexis Marriaga-Bolaño		Secretaría Distrital de Educación, Barranquilla, Colombia
		Rohemi Alfredo Zuluaga- Ortiz		Universidad del Sinú, Cartagena de Indias, D. E., Colombia

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025, pp. 21-39
e-ISSN (3073-0139). Bogotá, D. C., Colombia

*Autor a quien se dirige la correspondencia

Resumen

El objetivo de este estudio fue explorar los factores asociados con la lúdica y su influencia en la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, con el fin de diseñar una cartilla lúdica como herramienta y estrategia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias adaptadas a sus necesidades y contexto educativo específico. Se realizó una revisión integradora de la literatura de los últimos veinte años sobre las investigaciones que captaran la complejidad del impacto de la lúdica en la motivación y el rendimiento académico y destacaran su valor en el contexto educativo, el impacto en la motivación y el rendimiento académico. La búsqueda se realizó en bases de datos especializadas, se identificaron 68 documentos, de los cuales veintiuno cumplieron los criterios de selección. Los resultados mostraron que la mayoría de investigaciones evidencian un aumento significativo en la motivación y el rendimiento académico mediante el uso de la lúdica, con una participación más activa y aprendizaje significativo. Los hallazgos revelan que la lúdica, cuando es bien planificada, fomenta el desarrollo cognitivo y emocional. En conclusión, las estrategias lúdicas mejoran el rendimiento académico y la motivación, siendo una herramienta valiosa para la educación secundaria.

Palabras clave: lúdica; motivación; enseñanza; aprendizaje; rendimiento escolar.

Clasificación JEL: I21; I24.*Abstract*

The objective of this study is to explore the factors associated with play and its influence on motivation and academic performance in high school students, with the goal of designing a playful primer as a tool and strategy to improve student learning through playful strategies tailored to their needs and specific educational context. An integrated review of the literature from the last 20 years was conducted, aiming to capture the full impact of play on motivation and academic performance and highlighting the value of play in the educational context, as well as its impact on motivation and academic performance. The review, conducted on the basis of special data, identified 68 documents, of which 21 were added to the selection criteria. The results showed that most studies evidence a significant increase in motivation and academic performance through the use of play, with more active participation and meaningful learning. The findings reveal that play, when well planned, fosters cognitive and emotional development. In conclusion, playful e-strategies improve academic performance and motivation, making them a valuable tool for secondary education.

Keywords: ludic; motivation; teaching; learning; school performance.

Introducción

En la actualidad, la escuela representa el primer entorno formal en el que los estudiantes comienzan a manifestar tanto sus habilidades como sus dificultades. La capacidad de la escuela para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes depende en gran medida de la habilidad de la comunidad educativa para adaptarse y enfrentar los retos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la pandemia de COVID-19, que obligó al cierre de instituciones educativas y a la adopción de medidas de confinamiento, distanciamiento social y clases virtuales, ha tenido un impacto profundo y negativo en el rendimiento académico de los estudiantes a nivel global. En América Latina, las consecuencias de la pandemia se evidenciaron en diversos aspectos, incluyendo un aumento significativo en la deserción escolar y un deterioro en el rendimiento académico. Según datos de la UNESCO (2019), aproximadamente 3,1 millones de estudiantes en edad escolar en la región abandonaron sus estudios o mostraron un rendimiento significativamente bajo debido a las interrupciones educativas y al contexto socioeconómico adverso.

Durante este período, el elevado consumo de medios digitales y el escaso acceso a actividades recreativas y lúdicas en espacios abiertos han contribuido a una disminución en la ejercitación mental y al incremento de la desmotivación entre los estudiantes. En este contexto, la comunidad educativa se ha visto en la necesidad de buscar estrategias innovadoras para abordar los desafíos emergentes. Entre estas estrategias, la pedagogía lúdica se presenta como una alternativa prometedora para mejorar la motivación y el rendimiento académico, especialmente en el área de Lengua Castellana, donde se han observado bajos niveles de desempeño.

Martínez-Otero (1997) subraya la importancia del rendimiento académico como un reflejo de las capacidades y el aprendizaje de los estudiantes. En el caso específico de las instituciones mencionadas, datos de la Oficina de Calidad Educativa del Distrito de Barranquilla en 2022 indican un desempeño básico y bajo en el área de Lengua Castellana durante los años 2020, 2021 y 2022. Esto resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar el rendimiento en esta área crítica.

La lúdica, entendida como una práctica que fomenta el placer y el valor en el aprendizaje, se considera una herramienta efectiva para mejorar la calidad del aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Nunes-De Almeida (2009) sugiere que, si se aplica adecuadamente, la lúdica puede tener un impacto positivo significativo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, contribuyendo a su permanencia en el sistema educativo.

En este contexto, la presente investigación se centra en los estudiantes de básica secundaria en las Instituciones Educativas Distritales Jorge Robledo Ortiz y Betsabé Espinosa, situadas en el suroccidente de Barranquilla, Colombia. Estas instituciones, ubicadas en barrios como La Pradera y Siete de Abril, están conformadas por familias de estrato social bajo, muchas de las cuales han sido desplazadas por la violencia y dependen de la economía informal. Estas características particulares influyen significativamente en el contexto educativo y en los desafíos enfrentados por los estudiantes, de manera que se ha propuesto como objetivo explorar los factores asociados con la lúdica y su influencia en la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, con el fin de diseñar talleres lúdicos para analizar su impacto en la mejora del rendimiento en Lengua Castellana, mediante una cartilla como herramienta y estrategia que los educadores y estudiantes puedan adaptar para mejorar la calidad educativa y la vida de la comunidad escolar a corto, mediano y largo plazo.

Revisión de la literatura

La lúdica, como estrategia pedagógica, ha sido objeto de numerosas investigaciones que destacan su impacto positivo en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Esta revisión de literatura se enfoca en teorías y hallazgos relevantes sobre el uso de la lúdica para mejorar el aprendizaje en Lengua Castellana, señalando brechas en el conocimiento y oportunidades para futuras investigaciones.

La investigación sobre la lúdica en contextos educativos internacionales ha revelado su importancia en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Donker et al. (2014) y Fréré-Franco y Saltos-Solís (2013) encontraron que los materiales didácticos innovadores y las estrategias lúdicas son fundamentales para potenciar tanto el desarrollo cognitivo como las habilidades sociales. Piedra-Vera (2018) subrayó el papel crucial de la gamificación en la superación de barreras educativas, indicando que las dinámicas lúdicas pueden aumentar significativamente la motivación de los estudiantes. Por su parte, Akram et al. (2023) sostienen que las escuelas privadas superaban a las escuelas públicas en el uso de estrategias de motivación efectivas, lo que indica la importancia de la motivación en la educación.

En América Latina, (Araújo-Paytan y Rojas-Paquiyaui, 2019; Ducoing-Watty 2018) abordaron cómo la lúdica puede contrarrestar problemas educativos comunes como la desigualdad y el rezago académico. Sus investigaciones evidencian que la implementación de estrategias lúdicas puede mitigar algunos de los desafíos más críticos enfrentados por los estudiantes en la región. Blanco y Blanco (2020) confirmaron que los juegos verbales son efectivos para fortalecer el vocabulario y mejorar la comprensión lectora. Esta investigación destaca cómo los juegos verbales pueden abordar debilidades específicas en el vocabulario y las habilidades comunicativas de los estudiantes, proporcionando una base sólida para la integración de la lúdica en el aula.

En el contexto colombiano, varias investigaciones han confirmado la eficacia de la lúdica en la enseñanza de la Lengua Castellana. Cuatin-Cuases et al. (2008) investigaron la lúdica como estrategia didáctica, concluyendo que su uso en el aula puede motivar a los estudiantes y mejorar su interés por el aprendizaje. Barletta-Manjarrés et al. (2013) encontraron que las estrategias lúdicas pueden mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura, sugiriendo acciones educativas para transformar el contexto de estudio en función de estas estrategias.

Alcázar-Cano et al. (2016) analizaron metodologías de enseñanza de lectura y escritura, concluyendo que la lúdica es esencial para superar deficiencias en la enseñanza. García-García et al. (2018) identificaron una correlación positiva entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, destacando la necesidad de estrategias lúdicas para abordar dificultades en el aprendizaje.

Vásquez-Hernández (2018) demostró la importancia de la lúdica en la motivación educativa a través de entrevistas y encuestas, fortaleciendo los mecanismos institucionales para una mejor integración comunitaria. Fernández et al. (2018) también investigaron el impacto de la lúdica en la comprensión lectora, sugiriendo que la lúdica puede ser una herramienta eficaz para mejorar esta habilidad crucial.

A nivel local, investigaciones como las de Holgado-Ramos et al. (2014), Osuna-Cantor y Vargas-Martínez (2017) han explorado la aplicación de estrategias lúdicas en Barranquilla, demostrando su efectividad para mejorar la lectoescritura y el desempeño académico. Holgado-Ramos et al. (2014) evaluaron un programa educativo con menores trabajadores, utilizando estrategias lúdicas para apoyar su desarrollo educativo en condiciones locales específicas.

Jiménez-González y Romo-Floriano (2023) evaluaron el impacto positivo de las estrategias lúdicas en la prevención del reclutamiento infantil, centrando su estudio en factores de riesgo y protección en el barrio La Paz de Barranquilla. Pérez-Rodríguez et al. (2022) propusieron el uso de un periódico digital como recurso educativo para estudiantes de octavo grado, destacando cómo la formación de habilidades tecnológicas y comunicativas puede contribuir al aprendizaje colaborativo y al desarrollo académico.

La literatura revisada muestra un consenso general sobre la efectividad de la lúdica

como estrategia pedagógica para mejorar la motivación y el rendimiento académico. Sin embargo, existen brechas en la investigación que sugieren la necesidad de estudios adicionales para explorar cómo la lúdica puede ser adaptada a contextos educativos específicos y cómo puede integrarse de manera efectiva en diversas metodologías de enseñanza.

La lúdica, al promover un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, tiene el potencial de abordar deficiencias en el rendimiento académico y fomentar una mayor motivación en los estudiantes, convirtiéndose el aula en escenarios llenos de gamificación, aprovechando el alto consumo tecnológico al que las conductas sociales los han sometido (Aguirre et al., 2023). Futuras investigaciones podrían centrarse en la implementación práctica de estrategias lúdicas en el aula, evaluando su impacto en diferentes áreas del currículo y en diversos contextos educativos.

Metodología

Se siguieron las recomendaciones de Tavares-De Souza et al. (2010) para la revisión integradora de la literatura. Se utilizaron las siguientes bases de datos: Scopus y Web of Science (WOS), Scielo, Redalyc y Google Académico, con los términos de búsqueda: “Lúdica en la enseñanza”, “Motivación en el aprendizaje”, “Enseñanza en la formación secundaria”, “Rendimiento Académico”, “Innovación Pedagógica”. Se encontraron veintisiete artículos en WOS, dieciséis en Scopus, veintidós en Scielo, dieciocho en Redalyc y veinticinco en Google Académico, algunos de ellos estaban repetidos en algunas bases de datos, por lo tanto, se redujo el listado total a 68 documentos. Luego, se aplicaron dos filtros de lectura para realizar el análisis de la información. El primer filtro se refiere a la lectura preliminar del título y resumen, y el segundo a la revisión del marco teórico, la metodología y los resultados.

Para ser incluidos en la presente revisión, los documentos debían cumplir los siguientes criterios: a) haber sido publicados entre 2004 y 2024, b) presentar los hallazgos de investigaciones que captaran la complejidad del impacto de la lúdica en la motivación y el rendimiento académico, c) generar recomendaciones basadas en la evidencia obtenida de la investigación, destacando el valor de la lúdica en el contexto educativo, el impacto en la motivación y el rendimiento académico. Según estos criterios, se excluyeron 47 documentos.

El conjunto final consistió en veintiún documentos que incluyen investigaciones como artículos, trabajos de grado, libros y capítulos de libro, en inglés y en español. Estos fueron leídos en su totalidad y seleccionados para la revisión; para ello se elaboró una ficha de revisión bibliográfica en la que se incluyeron las variables: Autores, Teoría desarrollada, Descripción y Aporte (Véase Tabla 1). Por último, se realizó un análisis detallado de la información para poder sintetizarla.

La información recopilada permitió identificar los aportes de autores como (Araújo-Paytan y Rojas-Paquiyaui, 2019; Ducoing-Watty, 2018; Freré-Franco y Saltos-Solís, 2013; Nunes-De Almeida, 2009; Piedra-Vera, 2018), entre otros, quienes han analizado la lúdica desde diferentes perspectivas y contextos. La revisión de los veintiún

documentos tomados como base abordaban la importancia de la lúdica en la mejora de la calidad educativa, la necesidad de adaptar las estrategias lúdicas a las características específicas de los estudiantes y la relevancia de seleccionar adecuadamente los tipos de juegos y actividades para su aplicación efectiva.

Luego del análisis de la información obtenida en la revisión de literatura, se propone el diseño de una cartilla lúdica específica para estudiantes de básica secundaria. La cartilla incluye una variedad de juegos y actividades diseñadas para abordar las falencias identificadas en el área de Lengua Castellana y en otras áreas del saber, y así fomentar una mayor motivación en los estudiantes.

El diseño de la cartilla lúdica considera los siguientes aspectos:

- *Contenido Adaptado: Actividades y juegos que se alineen con los objetivos del currículo en desarrollo, relevantes para los temas y habilidades que se desean reforzar.*
- *Diversidad de Actividades: Inclusión de diferentes tipos de juegos y actividades, como juegos verbales, dinámicas grupales y ejercicios interactivos, para cubrir una amplia gama de estilos de aprendizaje y mantener el interés de los estudiantes.*
- *Aplicación Práctica: Estrategias y recomendaciones para la implementación de la cartilla en el aula, facilitando a los docentes su integración en las prácticas pedagógicas diarias.*

Así mismo, se sugiere que la cartilla lúdica diseñada, sea implementada con los estudiantes de básica secundaria de las Instituciones Educativas Distritales Jorge Robledo Ortiz y Betsabé Espinosa, ubicadas en el suroccidente de Barranquilla. Sin embargo, puede ser adaptada a los grados de básica primaria según las necesidades e intereses de los estudiantes y los objetivos planteados en las clases. Se recomienda a las instituciones focalizadas crear espacios para capacitar a los docentes sobre el uso y aplicación de dichas actividades lúdicas en el aula.

De igual manera, determinar cómo realizarán seguimiento a la implementación de dichas actividades, su análisis y evaluación, permitiéndose ajustar y mejorar la cartilla, de acuerdo con sus objetivos de aprendizaje.

Resultados

A partir de la revisión literaria desarrollada, se analizan los datos obtenidos de las investigaciones y se toman aquellas que denotan ideas más cercanas al objetivo de este artículo, en relación con la influencia de la lúdica desde la básica secundaria y el área de lengua castellana, organizándose en la siguiente tabla:

Tabla 1. Análisis de teorías y autores relevantes

Autores	Teoría Desarrollada	Descripción	Aporte
---------	---------------------	-------------	--------

Cuatin-Cuases et al. (2008)	Las innovaciones educativas para el mejoramiento educativo	Estos investigaron la lúdica en la enseñanza de Lengua Castellana en Colombia, concluyendo que la innovación motiva a los estudiantes y mejora su interés por el aprendizaje.	La lúdica motiva a los estudiantes y mejora el interés por el aprendizaje.
Nunes-De Almeida (2009)	Teoría de la Lúdica	La implementación adecuada de la lúdica en la educación generará impacto positivo significativo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, contribuyendo a su permanencia en el sistema educativo.	Permite reflexionar como docentes en la manera en que la lúdica influye en el aula de clases y cómo puede ser adaptada según el contexto, necesidades e interés de los estudiantes.
Barletta-Manjarrés et al. (2013)	Estrategias lúdicas para mejorar lectura y escritura	Encontraron que las estrategias lúdicas pueden mejorar el aprendizaje y permiten ir transformando los diferentes contextos escolares.	Las estrategias lúdicas mejoran el aprendizaje de lectura y escritura.
Holgado-Ramos et al. (2014)	Estrategias lúdicas en Barranquilla	Valoraron un programa educativo para menores trabajadores en Barranquilla, demostrando la efectividad de las estrategias lúdicas para mejorar la lectoescritura y el desempeño académico en condiciones locales específicas.	La lúdica mejora la lectoescritura y el desempeño académico.
Dogan (2015)	La participación estudiantil, la autoeficacia y la motivación académicas en el rendimiento académico	Los resultados del estudio sugieren que la participación cognitiva es una de las subdimensiones de la participación escolar; la sensación de autoeficacia y la motivación académicas predicen el rendimiento académico.	La sensación de autocapacidad y las motivaciones relacionadas de los estudiantes, así como la sensación de propósito para su aprendizaje, son variables significativas que afectan su éxito académico.
Alcázar-Cano et al. (2016)	Lúdica en metodologías de enseñanza de lectura y escritura	Se determina que la lúdica, como estrategia bien aplicada, es fundamental para superar deficiencias en la enseñanza de la lectura y la escritura.	La lúdica es esencial para superar deficiencias en la enseñanza.

Osuna-Cantor y Vargas-Martínez (2017)	Estrategias lúdicas en Barranquilla	Explican la eficacia de las estrategias lúdicas para mejorar la lectoescritura y el desempeño académico en los estudiantes.	La lúdica mejora la lectoescritura y el desempeño académico.
Vásquez-Hernández (2018)	Importancia de la lúdica en la motivación educativa	Se resalta la importancia de la aplicación de algunos instrumentos para argumentar sobre la importancia de la lúdica para motivar a los estudiantes y fortalecer la integración comunitaria.	La lúdica motiva a los estudiantes y fortalece la integración comunitaria.
Araújo-Paytan y Rojas-Paquiyaui (2019) y Ducoing-Watty (2018)	Lúdica para contrarrestar problemas educativos	Consideran la lúdica como una estrategia que puede aplacar los problemas de desigualdad y el atraso académico, evidenciando su alcance en mejorar la situación educativa de los estudiantes.	La lúdica puede mitigar problemas educativos y mejorar la situación de los estudiantes.
García-García et al. (2018)	Correlación entre comprensión lectora y rendimiento académico	Hacen una relación positiva, destacando la necesidad de usar estrategias lúdicas para abordar dificultades en el aprendizaje.	La lúdica mejora la comprensión lectora y el rendimiento académico.
Fernández et al. (2018)	Impacto de la lúdica en la comprensión lectora	Indagan cómo la lúdica puede ser una herramienta eficaz para mejorar la comprensión lectora.	La lúdica mejora la comprensión lectora.
Heimann y Roepstorff (2018)	Este artículo propone considerar la alegría como una actitud, modo o postura mental que puede modularse independientemente de la actividad realizada y del carácter general de la persona para promover el aprendizaje y el rendimiento, incluso en entornos tradicionalmente no relacionados con el juego.	Los resultados sugieren que una experiencia de autonomía y autoexpresión puede ser clave para el éxito de la modulación. Además, indican que el estado lúdico resultante puede permitir una interacción exploratoria con materiales que puede conducir a resultados sorprendentes.	Introducen el método microfenomenológico para evaluar el proceso y el resultado de la modulación entre el juego y la alegría y cómo promueven el aprendizaje y rendimiento académico.

Blanco y Blanco (2020)	Juegos verbales para fortalecer vocabulario y comprensión lectora	Comprobaron la efectividad de los juegos de palabras, para mejorar el vocabulario y las habilidades comunicativas de los estudiantes, base sólida para la integración de la lúdica en el aula.	Los juegos verbales mejoran el vocabulario y las habilidades comunicativas.
Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021)	Rendimiento académico	Medida cualitativa y cuantitativa que evidencia la forma en que avanza el estudiante en su proceso formativo, en forma tal que la institución pueda tomar las medidas de mejoramiento requeridas para cumplir los resultados de aprendizaje propuestos.	
Sendra et al. (2021)	Aplicación de un enfoque lúdico como herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje en la educación superior	Los niveles reportados de motivación y compromiso también indican las capacidades de esta estrategia como método para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.	Si bien las respuestas iniciales a las actividades lúdicas suelen ser positivas, mantener la participación de los estudiantes a largo plazo puede ser un desafío.
Hunter y St Peters (2022)	Desempeño académico, autoeficacia, motivación y tácticas de estudio	Se encontró que los esfuerzos para mejorar el desempeño académico en la educación secundaria estaban vinculados con la autoeficacia de los estudiantes para el aprendizaje, la motivación y las tácticas de estudio superiores.	Sugieren que las intervenciones destinadas a mejorar el uso de dichas estrategias pueden ayudar a los estudiantes a tener éxito.
Pérez-Rodríguez et al. (2022)	Periódico digital como recurso educativo	Propusieron el uso de un periódico digital para estudiantes de 8º, resaltando cómo la formación de habilidades tecnológicas y comunicativas ayudan al aprendizaje colaborativo y al desarrollo académico.	La lúdica contribuye al desarrollo de habilidades tecnológicas y comunicativas.
Jiménez-González y Romo-Florianó (2023)	Impacto de estrategias lúdicas en la prevención del reclutamiento infantil	Se valoró el impacto positivo de las estrategias lúdicas en la prevención del reclutamiento infantil, centrándose en factores de	La lúdica tiene un impacto positivo en la prevención del reclutamiento infantil.

		riesgo y protección de jóvenes en extraedad en Barranquilla.	
Muñoz-Comonfort et al. (2023).	Identificar el efecto de una estrategia lúdica en el rendimiento académico	Los estudiantes a los que se les aplicó la estrategia lúdica obtuvieron mayores puntajes promedio en los exámenes, y mayor porcentaje de acreditación en comparación con el grupo control, diferencias que fueron estadísticamente significativas.	Se ha comprobado que las estrategias lúdicas, como el uso de actividades recreativas, tienen un impacto positivo en el rendimiento académico en la educación secundaria.
Johnston et al. (2023)	El aprendizaje basado en el juego satisface las necesidades de desarrollo de los adolescentes	Los autores generaron una teoría fundamentada sobre cómo los estudiantes experimentan las expectativas de sus docentes. Esta teoría incluyó hallazgos que demuestran que los enfoques de aprendizaje lúdicos transmiten altas expectativas docentes. Se evaluó la alta expectativa de los docentes al incluir un enfoque de aprendizaje lúdico, caracterizado como creativo, exploratorio, práctico, divertido y no didáctico. Los estudiantes reflexionaron sobre cómo esto condujo a una mayor motivación y éxito académico.	Se proporciona una base para conceptualizar el juego en la educación de adolescentes, sugiriendo cómo los educadores de secundaria pueden aprovechar el juego y comunicar altas expectativas de aprendizaje a través de su enfoque pedagógico.
Rumangkit y Larasati (2023)	Examinar el efecto de la gamificación en la percepción de alegría, compromiso de aprendizaje y motivación de aprendizaje en el rendimiento académico.	Los resultados del estudio muestran que la gamificación tiene un efecto en la percepción de alegría, compromiso de aprendizaje y motivación de aprendizaje. También demuestra que el compromiso de aprendizaje y la motivación de aprendizaje tienen un efecto significativo y positivo en el rendimiento académico.	La gamificación influye positivamente en la percepción de juego, la participación en el aprendizaje y la motivación para el aprendizaje, lo que a su vez puede mejorar el rendimiento académico.

Fuente: elaboración propia

Luego de este análisis reflexivo de la literatura encontrada sobre la lúdica como estrategia pedagógica, se organizan los resultados obtenidos en las siguientes categorías:

1. Impacto de la lúdica en el rendimiento académico y motivación escolar

Como primer resultado, se evidencia que la lúdica como metodología es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que contribuye en su desarrollo cognitivo, social y emocional (Clarke y Basilio, 2018; Gardner, 2011; Piaget, 1961; Vygotsky, 1978).

En segunda instancia, la lúdica debe tener una intencionalidad en su aplicación dentro del aula de clases, la cual debe adaptarse a las necesidades del grupo y el área de estudio, la edad de los estudiantes, sus niveles y condiciones, teniendo en cuenta el contexto (Heimann y Roepstorff, 2018; Johnston et al. 2023). De igual manera, la lúdica facilita la formación de la personalidad y fomenta emociones positivas, lo que contribuye en la motivación escolar de los estudiantes (Donker et al., 2014; Muñoz-Comonfort et al., 2023). En palabras de Jiménez-Vélez et al. (2000) es una manera de experimentar la vida a través del juego, lo que permite propiciar un ambiente educativo que no solo genera disfrute, sino también desarrollo psicosocial y cognitivo.

El uso de estrategias de aprendizaje lúdicas puede mejorar significativamente la motivación y el rendimiento académico del alumnado de secundaria. Los estudios indican que el compromiso y la motivación para el aprendizaje, fomentados a través de actividades lúdicas, tienen un efecto significativo y positivo en el rendimiento académico (Dogan, 2015; Rumangkit y Larasati, 2023).

Además, el uso de la lúdica debe tener objetivos bien definidos y claros, que se alineen con los objetivos curriculares. Así, implementar actividades como juegos de roles, talleres creativos, debates y proyectos de investigación en el aula de clases, requieren una guía estructurada que facilite el aprendizaje y permita alcanzar los objetivos académicos (Hunter y St Peters, 2022). Aquí se puede tener en cuenta el pensamiento de Nunes-De Almeida (2009), quien manifiesta que la efectividad de la lúdica en el aula depende de ese propósito y organización. Desde la práctica pedagógica docente, se puede dar cuenta de la veracidad de este resultado, de no ser así, su implementación puede convertirse en una mera fuente de entretenimiento, desviando la atención del objetivo de aprendizaje y potencialmente generando desinterés y distracción entre los estudiantes.

2. Diseño e implementación de la Cartilla Lúdica

Teniendo en cuenta los resultados anteriormente mencionados, se propone diseñar una cartilla lúdica para que los docentes de secundaria la implementen en el área de Lengua Castellana y otras asignaturas, respondiendo a la necesidad de ofrecer herramientas prácticas y adaptadas al contexto educativo. Esta cartilla incluye una variedad de juegos y actividades diseñadas para abordar las falencias identificadas en el área mencionada y aumentar la motivación de los estudiantes, considerando aportes de teóricos como Caillois (2015), Clarke y Basilio (2018) y Huizinga (2012), quienes estiman el juego como una actividad clave para la cultura y la educación, y la teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky (1978), que subraya la influencia del juego en el aprendizaje y el desarrollo social.

Los juegos aquí propuestos se clasifican en juegos de lenguaje, expresión oral,

escrita e interpretación. Este tipo de juegos enriquecen y estimulan el lenguaje de los estudiantes, llevándolos a una participación más activa y comprometida en el proceso de interacción y comunicación social, favoreciendo la inclusión y asimilación de determinados contenidos.

3. Factores para la implementación de estrategias lúdicas

Por otra parte, se destacan, dentro de los resultados de la presente investigación, varios factores que deben tenerse en cuenta para la implementación exitosa de estrategias lúdicas en el aula, como son:

- **Recursos y Capacitación:** La disponibilidad de recursos materiales, personal capacitado y espacios adecuados son esenciales para la aplicación efectiva de la metodología lúdica. La implementación exitosa de estrategias de aprendizaje lúdico puede verse obstaculizada por la falta de materiales didácticos, la apatía de los docentes y la resistencia a cambiar las metodologías de enseñanza tradicionales (Quintero-Bacca, 2022).

- **Evaluación Continua:** La implementación de actividades lúdicas debe incluir fases de reflexión y evaluación continua, utilizando herramientas como encuestas, observaciones y grupos focalizados para ajustar y mejorar la práctica pedagógica (Espinar-Álava y Viguera-Moreno, 2020).

- **Resistencia a la pedagogía lúdica:** Se puede encontrar en el contexto educativo la resistencia de algunos docentes a cambiar sus prácticas pedagógicas tradicionales, la necesidad de preparación y reflexión continua y las marcadas desigualdades y desafíos culturales. El apoyo del profesorado y la adaptación a las necesidades del alumnado son cruciales para fomentar un entorno de aprendizaje lúdico y motivador. Adaptar los métodos de enseñanza al autoconcepto y la motivación del alumnado puede mejorar significativamente su compromiso y rendimiento académico (Bakadorova y Raufelder, 2016).

- **Capacitación en la pedagogía lúdica:** Se necesita la capacitación en las instituciones educativas de los docentes, para adaptar y aplicar la lúdica de manera efectiva, superando la percepción de que estas estrategias son una pérdida de tiempo y valorando su influencia en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. En pocas palabras, la lúdica emerge como una herramienta poderosa para enfrentar los desafíos actuales y preparar a los estudiantes para el futuro. La reflexión sobre los resultados y la preparación continua de los docentes son claves para maximizar el impacto positivo de la lúdica en el aprendizaje.

Discusión

La reflexión sobre la lúdica como estrategia pedagógica presentada en este artículo permite una discusión amplia y matizada sobre su impacto en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en la básica secundaria de las Instituciones Educativas Distritales Jorge Robledo Ortiz y Betsabé Espinosa. A partir de la revisión de la literatura y el diseño de la cartilla lúdica, se pueden interpretar y contextualizar los

resultados obtenidos, destacando ventajas, limitaciones y oportunidades de mejora en la implementación de la lúdica en el aula.

Esta revisión de literatura muestra como la lúdica tiene un impacto positivo significativo en la motivación de los estudiantes. Espinar-Álava y Viguera-Moreno (2020) resaltan que el aprendizaje a través de experiencias, incluyendo las lúdicas, facilita una mayor implicación de los estudiantes en su proceso educativo. Los juegos y actividades propuestas en la cartilla lúdica fomentan la participación y el disfrute, lo cual, a su vez, incrementa el interés y la disposición hacia el aprendizaje. Esto se alinea con la descripción de la lúdica como una herramienta que no solo hace el aprendizaje más atractivo, sino que también contribuye a un ambiente más inclusivo y colaborativo.

La lúdica no solo impacta la motivación, sino que también facilita el desarrollo de diversas habilidades. El estudio mostró que las actividades lúdicas desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales al promover el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y la creatividad. La interacción social y la flexibilidad que ofrece la lúdica permiten a los estudiantes enfrentar conceptos complejos de manera más significativa y adaptarse a diferentes contextos y niveles educativos (Dogan, 2015; Rumangkit y Larasati, 2023).

La aplicación de la lúdica en el aula ofrece una oportunidad para innovar en la enseñanza, lo cual, desde el punto de vista pedagógico, es una significativa ayuda no solo para los educandos, sino también para los educadores. La cartilla propuesta proporciona a los docentes herramientas para crear espacios de aprendizaje variados y agradables, estimulando el pensamiento crítico y la creatividad. Esta capacidad para innovar es crucial en una era educativa que requiere adaptaciones constantes y respuestas a desafíos emergentes (Ramírez-Narváez, et al., 2024).

Sin embargo, se evidencian algunas limitaciones y desafíos, siendo una de las principales desventajas el riesgo de que la lúdica se perciba como una distracción o una pérdida de tiempo si no se implementa adecuadamente. Sin una planificación clara y objetivos educativos bien definidos, las actividades lúdicas pueden desviarse del propósito educativo y convertirse en un mero entretenimiento. Este aspecto destaca la necesidad de una preparación meticulosa y una integración adecuada de la lúdica en el currículo.

La lúdica requiere adaptaciones específicas para diferentes contenidos, áreas y niveles. Esto implica un desafío adicional en términos de evaluación del progreso y la efectividad de las actividades. Las dificultades en la evaluación pueden surgir si los docentes no cuentan con las herramientas o el conocimiento necesario para medir el impacto de las estrategias lúdicas en el rendimiento académico de los estudiantes.

La implementación efectiva de la lúdica también enfrenta obstáculos relacionados con la preparación y la capacitación de los docentes. Tal como afirma Quintero-Bacca (2022), la falta de formación específica y la resistencia al cambio por parte de algunos educadores pueden limitar la efectividad de la lúdica en el aula. Es fundamental que los docentes reciban capacitación adecuada para diseñar y aplicar actividades lúdicas que

cumplan con los objetivos educativos establecidos.

A pesar de los beneficios identificados, persisten brechas en la literatura sobre la implementación efectiva de la lúdica. Las investigaciones actuales no ofrecen un consenso claro sobre cómo adaptar las estrategias lúdicas a contextos educativos específicos y niveles variados. Se necesita más investigación para explorar cómo las estrategias lúdicas pueden ser ajustadas y aplicadas de manera efectiva en diferentes entornos escolares. Además, el impacto a largo plazo de la lúdica en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes aún requiere mayor estudio.

Finalmente, se logra confirmar a la lúdica como una estrategia pedagógica valiosa con el potencial de mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. La revisión y los resultados de este artículo subrayan la importancia de una implementación planificada y adaptada a las necesidades específicas del contexto educativo. A pesar de las ventajas significativas, es esencial abordar las limitaciones y desafíos identificados para maximizar la efectividad de la lúdica.

La preparación continua de los docentes, la adaptación de las estrategias a contextos específicos y la investigación adicional sobre el impacto a largo plazo son claves para optimizar el uso de la lúdica en la educación. Actualmente, la educación enfrenta diversos desafíos y la lúdica puede ser una herramienta poderosa para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero requiere un enfoque consciente y bien estructurado para lograr sus objetivos educativos, lo que según Palencia-Buelvas et al. (2024) podría apoyarse en el metaverso como parte de los vínculos entre tecnología, docentes y estudiantes.

Conclusiones

A partir de las diversas etapas del estudio, incluyendo investigaciones y reflexiones sobre la influencia de la lúdica en la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, logró evidenciarse que la lúdica es una estrategia crucial para revitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su implementación en el aula influye en la motivación y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, al generar goce y deseo de aprender, propiciando un ambiente educativo más dinámico, participativo y significativo. Esta metodología promueve un desarrollo integral en los ámbitos cognitivo, social y emocional de los estudiantes y su implementación puede ser adaptada a las diferentes áreas del saber.

Además, la implementación de la lúdica por parte de los docentes requiere de capacitaciones en torno al tema, ya que permitirá transformar las aulas en espacios atractivos, adaptando sus actividades a las particularidades de sus estudiantes, según sus edades, intereses, necesidades y contextos específicos. Una correcta aplicación de esta metodología maximiza su impacto positivo en el aula.

Sin embargo, el estudio también ha identificado ciertas desventajas y limitaciones, como la resistencia al cambio, tanto por parte de los educadores como de los estudiantes y la comunidad educativa, lo que puede ser un obstáculo significativo. De igual manera, la

percepción de la lúdica como una actividad menos seria en el proceso educativo y las dificultades para adaptar la metodología a todos los contextos y contenidos son desafíos que deben ser abordados. Para superar estas limitaciones, es crucial seguir explorando y adaptando la lúdica a los factores contextuales y socioeconómicos que influyen en el rendimiento académico, así como fomentar una mentalidad abierta y flexible entre los educadores.

En definitiva, este artículo resalta la importancia de integrar la lúdica como una estrategia pedagógica eficaz para mejorar la motivación y el rendimiento académico. Al proporcionar una cartilla de talleres lúdicos, se ofrece una herramienta concreta para la práctica pedagógica, alineada con las demandas del siglo XXI. La adopción de prácticas lúdicas no solo contribuye al éxito académico, sino que también enriquece la vida escolar de los estudiantes, promoviendo un desarrollo integral que trasciende el ámbito académico y fomenta la formación de individuos críticos, creativos y comprometidos. La lúdica, al ser aplicada adecuadamente, representa una valiosa adición a la educación moderna, ofreciendo un camino hacia un aprendizaje más efectivo y una experiencia escolar más enriquecedora.

Referencias

- Aguirre-Valencia, A., Pirateque-Perdomo, P., y Ramírez-Narváez, J. (2023). The use of gamification in academic scenarios of the Colombian National Army. *Seminars in Medical Writing and Education*, 2, 196. <https://doi.org/10.56294/mw2023196>
- Akram, S., Hameed, U. R. y Pervaiz, Z. (2023). A comparative analysis of motivational techniques in public and private schools: Implications for secondary education. *Review of Education*, 11(3), e3438. <https://doi.org/10.1002/rev3.3438>
- Alcázar-Cano, R., Beltrán-Beltrán, Y., Pautt-Marrugo, M. y Osorio-Vanegas, M. (2016). *La lúdica: una apuesta para el aprendizaje significativo y el mejoramiento del desempeño académico en el área de Lengua Castellana de los estudiantes de ciclo IV de la jornada nocturna de la Institución educativa John F. Kennedy de Cartagena* [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital institucional. <http://dx.doi.org/10.57799/11227/8649>
- Araújo-Paytan, F. y Rojas-Paquiyaauri, P. (2019). *Factores que inciden en el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública - Chacarilla - Yauli* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/21e15619-7ab2-45d9-87d8-24ac19035af6>
- Bakadorova, O., y Raufelder, D. (2016). Do socio-motivational relationships predict achievement motivation in adolescents with high and low school self-concepts? *The Journal of Educational Research*, 109(3), 219-231. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942031>

- Barletta-Manjarrés, N. P., Toloza-Pimentel, H., Del Villar-Herrera, L. N., Rodríguez-Manzano, A. O., Bovea-Villarraga, V. S. y Moreno-Castrillón, F. L. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, 41(1), 133-168. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i1.4965>
- Blanco M. A. y Blanco, M. E. (2020). Plan de juegos verbales para el fortalecimiento del vocabulario en los estudiantes de secundaria. *Revista San Gregorio*, (43), 155-170. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i43.1433>
- Caillois, R. (2015). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica de España, S.L.
- Clarke, T. y Basilio, M. (2018). Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 97-114. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.005>
- Cuatin-Cuases, W. M., Guerrero-Timaran, L. C., Martínez-Pazmiño, M. A. y Robles-Bastidas, J. S. (2008). *La lúdica como estrategia didáctico-pedagógica pertinente para la enseñanza-aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura, con los estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa Municipal Aurelio Arturo Martínez sede San Rafael* [Tesis de Pregrado, Universidad de Nariño]. Sistema institucional de recursos digitales. <https://sired.udenar.edu.co/11855/>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Dignath-Van Ewijk, C. C. y van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Ducoing-Watty, P. (2018). La educación secundaria mexicana: entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista de Educación*, 42(2), 465-494. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27665>
- Espinar-Álava, E. M. y Viguera-Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista cubana de educación superior*, 39(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Fernández, D., Ruiz, R., De La Cruz, M., Simanca, D., Pérez, V., Cantillo, N., Polo, Y. y De La Hoz, A. (2018). Comprensión lectora mediante el uso de la lúdica y la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, educación y sociedad*, 9(3), 53-62. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.06>

- Freré-Franco, F. L. y Saltos-Solís, M. M. (2013). Materiales didácticos innovadores: estrategia lúdica en el aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 6(10), 25-34. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/72>
<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol6iss10.2013pp25-34p>
- García-García, M. A., Arévalo-Duarte, M. A. y Hernández-Suarez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/8126
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.
- Heimann, K. S. y Roepstorff, A. (2018). How playfulness motivates—putative looping effects of autonomy and surprise revealed by micro-phenomenological investigations. *Frontiers in psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01704>
PMid:30258385 PMCID: PMC6143797
- Holgado-Ramos, D., Maya-Jariego, I., Ramos-Vidal, I. y Palacio-Sañudo, J. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los “Espacios para Crecer”: evaluación formativa del programa con menores trabajadores “Educame Primero, Colombia”. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1441-1459. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.pfie>
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Hunter, L. K. y St Peters, M. M. (2022). Self-efficacy, meta-cognitive strategies, & feedback on final grades in an introductory course. *North American Journal of Psychology*, 24(4), 727-742. <https://psycnet.apa.org/record/2023-22005-012>
- Jiménez-González, M. Del C. y Romo-Floriano, D. A. (2023). *Impacto positivo de las estrategias lúdicas en la prevención del reclutamiento infantil: Casa Lúdica, barrio La Paz de Barranquilla 2016-2021* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/19633>
- Jiménez-Vélez, C. A., Dinello, R. y Alvarado, L. A. (2000). *Lúdica y recreación: la pedagogía para el siglo XXI*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Johnston, O., Wildy, H., y Shand, J. (2023). Teenagers learn through play too: communicating high expectations through a playful learning approach. *The Australian Educational Researcher*, 50, 921-940. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00534-3>
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). *Desempeño académico*. [mineduccion.gov.co](https://www.mineduccion.gov.co).
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/secciones/Glosario/404482:DESEMPEÑO-ACADEMICO>
- Muñoz-Comonfort, A., Rojas-Lemus, M., López-Valdez, N., Bizarro-Nevarés, P., y Fortoul, T. I. (2023). Ludic strategy to stimulate learning in the cellular and tissular and medical histology course. *Investigación en educación médica*, 12(46), 11-18.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.46.22475>
- Nunes-De Almeida, P. (2009). *Educación Lúdica: técnicas y juegos pedagógicos*. Editorial Loyola, 4ta reedición.
- Osuna-Cantor, J. y Vargas-Martínez, D. A. (2017). *Estrategia lúdico-pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura de estudiantes en condiciones de extraedad en el grado 5a de la Institución Educativa Once de Noviembre* [Tesis de Pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio institucional.
<http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/7649>
- Palencia Buelvas, R. Y., Ramírez-Narváez, J., y Severiche Sierra, C. A. (2024). Metaverse and education: affective bonds, cognition, and ethics in immersive environments. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3, 94.
<https://doi.org/10.56294/mr2024.94>
- Pérez-Rodríguez, E. P., Bracamonte-Alarcón, I. D., Viera-Arroyo, J. E. y Arévalo-Sequea, K. P. (2022). *Periódico digital como recurso educativo para fomentar la producción textual escrita a través del trabajo colaborativo en los estudiantes de grado 8° 3 de la Institución Educativa Distrital Santa Bernardita de Barranquilla, Atlántico* [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/15660?show=full>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueños. Imagen y representación*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Piedra-Vera, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3(2), 93–108.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i2.1211>
- Quintero-Bacca, A. (2022). Play activities to strengthen logical-mathematical thinking in fifth grade students. *Aibi, Revista de Investigación Administración e ingenierías*, 10(1), 1-12.
https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/actividades_ludicas_para_fortalecer_el_pensamiento_logico-matema <https://doi.org/10.15649/2346030X.2497>

- Ramírez-Narváez, J., Ravelo-Méndez, R. de J., Rodríguez-Rodríguez, A., y Daluz-Veras, D. E. (2024). Pedagogical innovation in the 21st century to improve inclusive educational processes in Latin America. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3, 593. <https://doi.org/10.56294/mw2024593>
- Rumangkit, S. y Larasati, H. (2023). The role of gamification, perceived playfulness, learning engagement, and learning motivation on academic achievement in hybrid learning. *E3S Web of Conferences*, 426. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202342602002>
- Sendra, A., Lozano-Monterrubio, N., Prades-Tena, J. y Gonzalo-Iglesia, J. L. (2021). Developing a gameful approach as a tool for innovation and teaching quality in higher education. *International Journal of Game-Based Learning*, 11(1). <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2021010104>
- Tavares-De Souza, M., Dias-Da Silva, M. y Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Revista Einstein*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134> PMID:26761761
- Vásquez-Hernández, J. H. (2018). *La lúdica como estrategia pedagógica del aprendizaje en el ámbito escolar* [Tesis de Especialización, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12558/1395>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente en sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.



Revista **Inteligencia Estratégica**

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

La lúdica como estrategia para potenciar la motivación y el rendimiento académico en secundaria

Declaración de divulgación

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

Los autores no declaran fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

Sobre el/los autor(es)

Alicia Camelo-Guarín es Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad del Norte (Colombia), Magister en Comunicación de la Universidad del Norte (Colombia), Comunicadora Social y periodista de la Universidad del Norte (Colombia), Docente universitaria en pregrado y maestría en el área de metodología de la investigación científica y diseño de instrumentos.

<https://orcid.org/0000-0002-0417-4441> - Contacto: aliciacameloguarin@hotmail.com

Mardubis Mier-Rojano es Magíster en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe (Colombia), Licenciada en idiomas extranjeros de la Universidad del Atlántico (Colombia), Docente en la Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz de Barranquilla (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0006-9172-5817> - Contacto: mardubismier1994@gmail.com

Alexis Marriaga-Bolaño es Magíster en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe (Colombia), Licenciado en ciencias sociales y económicas de la Universidad del Atlántico (Colombia), tiene Especialización en lúdica educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos (Colombia), Docente en la Institución Educativa Distrital Betsabé Espinosa de Barranquilla (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0008-3978-0995> - Contacto: docentealexismarriaga@gmail.com

Rohemi Alfredo Zuluaga-Ortiz es estudiante de Doctorado en estadística, optimización y matemáticas aplicadas de la Universidad Miguel Hernández de Elche (España), Magister en Ingeniería de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia), Especialista en educación de la Universidad de Cartagena (Colombia), Ingeniero industrial de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia).

<https://orcid.org/0000-0002-7245-8761> - Contacto: rohemi.zuluaga@unisinu.edu.co





Revista Inteligencia Estratégica

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

Formación de oficiales extranjeros en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”: una mirada a la cooperación militar internacional (2012 – 2022)

Autor(es):

Laura Janneth Delgado-Nieto

<https://orcid.org/0000-0003-4439-1747>

laura.delgado@esmic.edu.co

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Colombia

Gissela Alejandra Hernández-Domínguez

<https://orcid.org/0009-0003-8591-0969>

gissela.hernandez@esmic.edu.co

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Colombia

Lucas Guillermo Leguizamón-Martínez

<https://orcid.org/0009-0002-0641-811X>

lucas.leguizamon@esmic.edu.co

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Colombia

Juan David Lesmes-Cárdenas

<https://orcid.org/0009-0007-2694-798X>

juan.lesmes@esmic.edu.co

Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Colombia

Citación APA: Delgado-Nieto, L. J., Hernández-Domínguez, G. A., Leguizamón-Martínez, L. G. y Lesmes-Cárdenas, J. D. (2025). Formación de oficiales extranjeros en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”: una mirada a la cooperación militar internacional (2012 – 2022). *Inteligencia Estratégica*, 2(1), 41-57. <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/article/view/12>

Publicado en línea: 2025

Los artículos publicados por la Revista Científica Inteligencia Estratégica son de acceso abierto bajo una licencia **Creative Commons: Atribución - No Comercial – Sin Derivados**.



Para enviar un artículo:









<https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/about/submissions>





**Formación de oficiales extranjeros en la Escuela Militar de Cadetes
“General José María Córdova”: una mirada a la cooperación militar
internacional (2012 – 2022)**

Training of foreign officers at the “General José María Córdova”
Military Cadet School: a look at international military cooperation (2012
– 2022)

		Laura Janneth Delgado-Nieto*		Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Bogotá, D. C., Colombia
		Gissela Alejandra Hernández-Domínguez		Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Bogotá, D. C., Colombia
		Lucas Guillermo Leguizamón-Martínez		Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Bogotá, D. C., Colombia
		Juan David Lesmes-Cárdenas		Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, Bogotá, D. C., Colombia

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025, pp. 41-57

e-ISSN (3073-0139). Bogotá, D. C., Colombia

*Autor a quien se dirige la correspondencia

Resumen

Esta investigación se centró en un análisis de clúster con veintisiete participantes de personal extranjero en la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova (ESMIC) durante el periodo 2014 - 2017. En este estudio se evaluó la experiencia de los cadetes internacionales provenientes de Panamá, Perú y Paraguay, quienes se profesionalizaron en Ciencias Militares y obtuvieron una doble titulación.

Para tal fin, la metodología utilizada fue de enfoque mixto, combinando encuestas y análisis documentales para entender la perspectiva de los estudiantes. Los resultados del estudio demostraron que el intercambio de estos oficiales ha consolidado la proyección internacional de la ESMIC y de Colombia. Esto no solo contribuye a la formación integral de los cadetes, sino que también fomenta la cohesión regional y el fortalecimiento de la seguridad conjunta, posicionando a Colombia como un referente en la formación militar en América Latina.

Palabras clave: educación; militar; ESMIC; internacionalización; culturas; extranjeros.

Clasificación JEL: F55; H52; I25.

Fecha de recepción: 07/03/2025 | Fecha de aprobación: 11/06/2025

Abstract

This research focused on a cluster analysis of 17 foreign personnel participating in the General José María Córdova Military Cadet School (ESMIC) between 2014 - 2017. This study evaluated the experience of international cadets from Panama, Peru, and Paraguay, who completed their professional training in Military Sciences and earned a dual degree.

To this end, the methodology used was a mixed-method approach, combining surveys and documentary analysis to understand the students' perspectives. The results of the study demonstrated that the exchange of these officers has consolidated the international profile of ESMIC and Colombia. This not only contributes to the comprehensive training of cadets but also fosters regional cohesion and strengthens joint security, positioning Colombia as a benchmark in military training in Latin America.

Keywords: education; military; ESMIC; internationalization; cultures; foreigners.

Introducción

En el ámbito de la creciente interdependencia global, la cooperación militar internacional se ha convertido en un pilar primordial para la construcción de relaciones estratégicas entre los Estados. La formación de oficiales extranjeros en instituciones militares de prestigio, como la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova (ESMIC), en Colombia demuestra una manifestación de esta cooperación.

La ESMIC ha sido por muchos años el núcleo formativo de los oficiales del Ejército Nacional de Colombia, teniendo por misión preparar de forma íntegra a los futuros oficiales del Ejército, fortaleciendo sus capacidad profesionales en ciencias militares y otros conocimientos, basándose en principios y valores institucionales para que puedan asumir el rol de líderes y comandantes de pelotón para así contribuir al desarrollo del país, a su seguridad y a la defensa nacional (Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova, s.f.). Sin embargo, su impacto va más allá del contexto nacional, ya que abre sus puertas a cadetes de otros países que buscan una formación en un ambiente de excelencia académica, ética y táctica.

Así las cosas, esta investigación nace por la necesidad de comprender la relevancia y el impacto de la cooperación militar en la formación de futuros líderes militares de países aliados. Los resultados permitirán hacer aportes significativos en el fortalecimiento de la estrategia de cooperación, toda vez que son los mismos estudiantes quienes darán su punto de vista del proceso que han vivido en las aulas de la *alma mater* de la oficialidad en el Ejército colombiano.

Por lo tanto, este estudio busca describir el proceso de cooperación militar en la formación de oficiales extranjeros en la ESMIC durante el periodo 2012 - 2022, con lo cual se propone conocer las percepciones de los cadetes que en el lapso analizado estuvieron en las aulas de la ESMIC, terminando su proceso de formación como oficiales en los diferentes países participantes; tal situación permitirá comprender las dinámicas,

impactos y alcances de la cooperación en el proceso formativo de estos estudiantes.

Evolución conceptual de la cooperación militar internacional

El concepto de cooperación ha sido abordado desde diversas perspectivas; Ripoll y Ghotme (2015) definen la cooperación como “un sistema de interacciones entre distintos actores y organizaciones cuyo objetivo es lograr unos niveles de conformidad recíproca” (p. 56). Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (s.f.) afirma que la cooperación es “una habilidad esencial para la vida y se puede definir como el acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común, o lograr un beneficio mutuo” (párr. 1). Pese a que el concepto de cooperación puede parecer simple en su definición, en la práctica es una realidad bastante compleja; dicha complejidad nace de los diversos contextos en los que se puede desarrollar, así como en los distintos enfoques y direcciones que adoptan tanto las políticas formales como las informales que la impulsan; también, de la variedad de actores que participan en ella, de la amplia gama de herramientas utilizadas y de la propia dinámica social que la caracteriza (Sebastián, 2019).

En el contexto de las Relaciones Internacionales, históricamente la cooperación fue vista principalmente como un acto asistencial o paternalista realizado por los gobiernos de los países desarrollados, así como por organizaciones no gubernamentales o cuasi - gubernamentales originadas en dichas sociedades (Herrera-Chaves, 2014). Actualmente es una de las estrategias más utilizadas por los actores reconocidos en el Derecho internacional para llevar a cabo acciones coordinadas en niveles locales, nacionales o supranacionales que abarcan diversas áreas del desarrollo social, como la economía, el medio ambiente, la cultura, la tecnología e incluso el ámbito militar (Muñoz-Gómez, et al., 2018). La cooperación es considerada como uno de los fenómenos más importantes en las relaciones internacionales (Moreno-Romero, 2017). Los Estados han practicado la cooperación internacional desde mucho antes de que Tucídides abordara la diplomacia, los tratados y las alianzas, hace más de dos mil años (Dai et al., 2017).

En cuanto a la cooperación militar, le toca principalmente a los Estados establecer este tipo de vínculos debido a que son los únicos con el poder legítimo sobre el uso de las armas, siendo esta una función soberana e intransferible. Si bien actualmente se observa una creciente participación de actores privados en la producción y comercio de armamento, estos no son los únicos factores importantes al momento de formalizar un acuerdo de cooperación militar. También se deben tener en cuenta características como el fortalecimiento de la formación militar, el desarrollo o intercambio tecnológico y la actualización doctrinal para enfrentar posibles escenarios futuros; todos estos elementos logran consolidar, en sentido pleno, una cooperación de carácter militar (Muñoz-Gómez, et al., 2018). Hoy en día la cooperación militar es fundamental en cualquier operación, donde el aumento de la complejidad de las misiones, la importancia del respaldo de la población local y las circunstancias del país anfitrión han creado que esta colaboración sea cada vez más necesitada (Zarza, 2012).

Trayectoria y aliados estratégicos para Colombia

La cooperación internacional en Colombia inició en el año 1950 a raíz de la firma de acuerdos entre entidades como el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Organización de Estados Americanos (OEA), Estados Unidos, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) y el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Para 1954 el país firmó un acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para impulsar el desarrollo económico, social y el bienestar de las naciones (Abella-Osorio, 2022). En el año 1970 se creó el (DNP) en conjunto con el Ministerio de Relaciones Exteriores. Para el año 1995 se estableció el Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES] 2768, que impulsó la formulación de una Agenda de Cooperación Internacional, y en 1996 se creó la Agencia Colombiana de Cooperación Internacional (ACCI) para coordinar la recepción y gestión de recursos y demandas de cooperación. La ACCI tuvo varios cambios de adscripción, como que en 1999 pasó al Ministerio de Relaciones Exteriores, en 2003 a la Presidencia de la República y en 2005 se transformó en la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. Por último, en el año 2011, bajo el gobierno de Juan Manuel Santos, se creó la actual Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC), adscrita al Departamento Administrativo de la Presidencia (Rincón-Arroyave, 2019).

El país tiene varios aliados en materia de cooperación militar, pero el que más se destaca es Estados Unidos, el cual ha contado con bastante influencia en las políticas de cooperación militar; este ha tenido relación desde que inició la Segunda Guerra Mundial y se intensificó desde la guerra de Corea hasta la actualidad (Castro-Bernal, 2019; Prieto-Ruiz, 2013). Colombia es un país considerado por tener mucha experiencia exitosa en cuanto problemáticas, como el narcotráfico y el tráfico ilegal de armas y explosivos, conocimientos que comparte a través de la enseñanza en los programas de cooperación militar internacional (Casallas-Ruiz, 2016).

Es importante recalcar que la movilidad estudiantil y la formación de oficiales extranjeros en la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova representan un aspecto clave y un pilar fundamental de la cooperación militar internacional, no solo en Colombia, sino en el mundo, y que para este caso se hace énfasis en el estudio de los últimos diez años en la Institución militar, la cual ha sido un lugar de convergencia para cadetes de diversas nacionalidades, logrando el fortalecimiento de lazos estratégicos y el intercambio de conocimientos y de valores militares en los que este proceso no solo ha contribuido al desarrollo profesional de los oficiales y alumnos foráneos, sino que también ha promovido un intercambio cultural y táctico que enriquece la doctrina militar colombiana y refuerza las relaciones bilaterales con otros países. En este sentido se alinea también con la construcción sudamericana de una cooperación en materia de Defensa en la que una educación militar compartida se perfila como una alternativa fundamental frente al alineamiento automático con potencias hegemónicas, promoviendo así una integración regional más autónoma y estratégica (Penido-Oliveira, et al., 2020), de tal forma que analizar este fenómeno permite entender mejor el impacto y los desafíos de la educación militar en un contexto globalizado.

La cooperación en materia de entrenamiento militar es un componente esencial de la diplomacia militar y contribuye a estrechar lazos con otras naciones. Dicha cooperación

también contribuye a fortalecer las relaciones estratégicas de seguridad y a abordar las preocupaciones comunes en materia de seguridad (Sachar, 2003).

Educación, entrenamiento y profesionalización como ejes de la cooperación militar

Por lo anterior, se trae a colación el texto de Erazo-Patiño et al. (2022), que presenta una propuesta de investigación con el objetivo de hacer un estudio y análisis mediante el enfoque cualitativo, donde se concluye que este análisis proporciona herramientas para orientar la misionalidad de la Dirección de Relaciones Internacionales y apoyar la modernización de la fuerza en un contexto global y nacional en transformación.

Igualmente, Chinchón-Álvarez (2007) lleva a cabo un trabajo, concluyendo que, a pesar de los esfuerzos de España en cooperación militar educativa con Iberoamérica, sus Fuerzas Armadas no han aprovechado completamente este potencial en comparación con países como Francia, Reino Unido y especialmente Estados Unidos; por lo tanto, proponen medidas para fortalecer esta cooperación, tales como ampliar la participación de militares iberoamericanos en cursos, diseñar nuevos programas formativos para oficiales de menor rango, establecer un centro especializado en formación militar iberoamericana y consolidar las conferencias de defensa como una organización permanente; todo esto para mejorar la enseñanza y los lazos estratégicos en el ámbito militar entre los países de la región.

Por otra parte, Donadio (2007) realizó un artículo en el que trata de evaluar ¿cómo construir las complejas relaciones entre el Estado, la sociedad y el instrumento militar, para alejar la utilización de la fuerza como método de resolución del conflicto político?, de tal forma que en respuesta a esta pregunta plantea que los espacios de seguridad hemisféricos, subregionales y bilaterales han promovido la confianza entre los Estados e incrementado la instrumentalización de diversos intercambios; por tal motivo, la cooperación entre las escuelas militares de los diferentes países de América es un claro ejemplo de las medidas de confianza que se han trabajado en la región, como reflejo y consecuencia del proceso de cooperación.

Riera (2018), en su tesis expresa que hay una similitud en la formación de los oficiales del Ejército y de la Marina, la cual ayuda a fomentar la cooperación académica en Defensa mediante programas de movilidad; sin embargo, aunque existen diferencias en las fuerzas, pueden encontrarse áreas comunes. Dicha internacionalización promueve una identidad compartida y fortalece la profesionalización de los oficiales, contribuyendo a una identidad latinoamericana en Defensa. Todas estas estrategias de movilidad académica internacional son necesarias y pertinentes para el intercambio de experiencias y adquisición de conocimientos dentro del contexto militar, donde debe prevalecer la diversidad como parte de las prácticas enriquecedoras para aquellos que participan de este proceso (Ramírez-Narváez y Hernández-Olaya, 2024).

Por último, Edwards (2012) realizó un estudio cuantitativo correlacional, que fue determinar si los cursos del Programa de Educación y Entrenamiento Militar Internacional (IMET) afectan las percepciones cívico-militares de los estudiantes extranjeros, en el que los análisis de los datos revelaron relaciones estadísticamente significativas entre las

variables, lo que indica que los estudiantes valoran el programa IMET y que este influye en sus percepciones cívico-militares. Los resultados brindan evidencia clara a los responsables de políticas públicas de que el programa IMET influye positivamente en los estudiantes y, debido a la correlación significativa entre el valor y la influencia del programa, se recomienda darles una mayor prioridad frente a otros programas gubernamentales con resultados poco claros.

Metodología

Esta investigación se desarrolló a través de un enfoque mixto (Sandoval-Perdomo y Arciniegas-Londoño, 2021), el cual combina métodos cuantitativos y cualitativos para abordar preguntas complejas de investigación desde diversas dimensiones (Hamui-Sutton, 2013), ya que se integraron y complementaron los datos numéricos con un análisis cualitativo y documental sobre los alumnos extranjeros en la ESMIC, para el lapso de los años 2014 - 2017, de la información recopilada en la Oficina de Proyección Interinstitucional.

Tuvo un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, cuya característica es no manipular las variables, por lo que los fenómenos son observados de forma natural para luego analizarlos (Arispe-Albuquerque et al., 2020), y es de tipo transversal, debido a que las mediciones se realizaron en una sola ocasión sin hacerle seguimiento (Manterola et al., 2023); de este modo se recolectaron los datos en un único momento para describir cómo se ha aplicado la cooperación militar en la formación de oficiales no nacionales entre los años 2012 - 2022.

El muestreo de la investigación es no probabilístico intencional, el cual permite elegir únicamente dichos casos que representan características de una población, restringiendo la muestra solo a estos casos en particular (Otzen y Manterola, 2017), por lo tanto, en esta muestra se recogen los datos por medio de un proceso que no está abierto a toda la población de la ESMIC. Lo anteriormente mencionado se realizó a través de una encuesta por Google Forms, que se envió por correo electrónico a los oficiales extranjeros en formación durante el lapso analizado.

Las quince preguntas del cuestionario fueron validadas por expertos en cooperación internacional, formación militar y diseño de instrumentos, quienes valoraron cada ítem en términos de pertinencia, claridad, redacción, relevancia, utilizando una escala de 1 a 5, lo que permitió determinar el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), garantizando la calidad y precisión de la información recopilada y la contribución a la robustez, coherencia y cohesión del análisis cualitativo que se realizó, permitiendo así obtener conclusiones más sólidas sobre el impacto de la cooperación militar en la formación de los oficiales.

Este cuestionario incluyó ítems organizados en cuatro dimensiones: a) caracterización del participante, b) percepción sobre la internacionalización de la formación, c) cooperación militar y relaciones bilaterales y, d) los desafíos y oportunidades del intercambio internacional. Las preguntas fueron diseñadas bajo formato

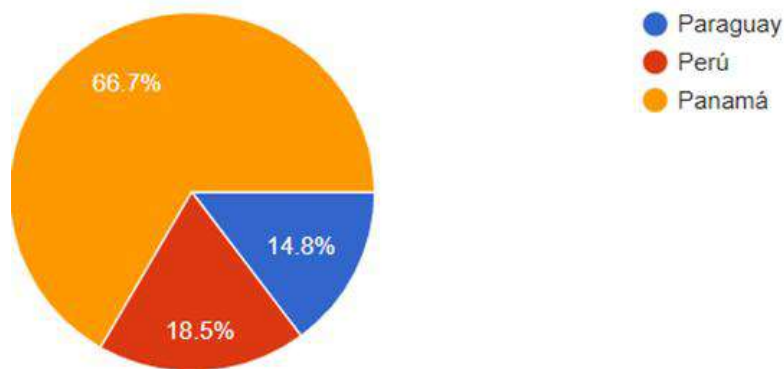
de escala tipo Likert y algunas preguntas abiertas para lograr una perspectiva más amplia sobre la vivencia académica, cultural y profesional de los oficiales.

Para el análisis de los datos obtenidos mediante la encuesta fueron procesados utilizando herramientas estadísticas descriptivas, para ello se empleó Microsoft Excel, a fin de organizar la información en tablas y gráficos que permitieron identificar frecuencias, porcentajes y tendencias relevantes. Con este análisis se conocieron aspectos concretos de la experiencia formativa de los oficiales, como la percepción sobre la cooperación militar internacional, los componentes académicos recibidos, o los beneficios obtenidos, y también un análisis cualitativo de carácter interpretativo sobre la información documental proveniente de la Oficina de Proyección Interinstitucional, los cuales se presentan a continuación.

Resultados

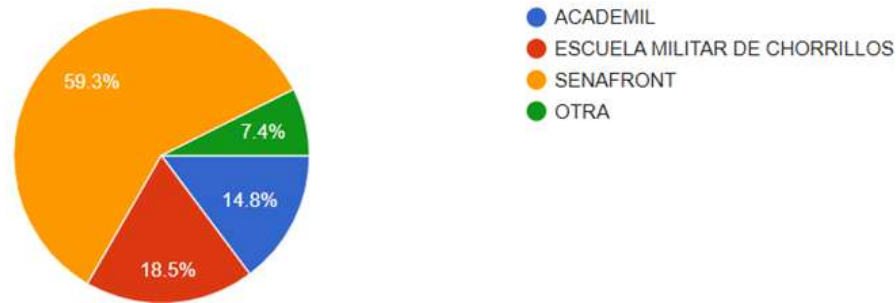
En primer lugar, se obtuvieron veintisiete respuestas completas, con base en las cuales se comprobó que en el periodo analizado la mayoría de los cadetes extranjeros que han pasado por la ESMIC, como parte de la cooperación militar con los países vecinos, son de nacionalidad panameña, representado en un 66% (18) de las respuestas obtenidas, lo cual demuestra las buenas relaciones bilaterales de este país con Colombia. La Figura 1 sintetiza dicha información.

Figura 1. País de origen de donde provienen los cadetes



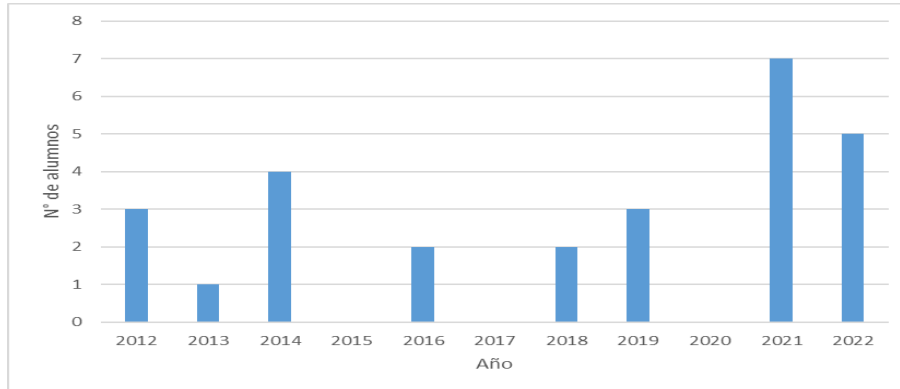
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se encontró que el 59.3% (16) de los estudiantes comisionados pertenecían al Servicio Nacional de Fronteras (SENAFRONT), el 18.5% (5) eran orgánicos de la Escuela Militar de Chorrillos, en el Perú; el 14.8% (5) cursaban sus estudios inicialmente en la Academia Militar "Mariscal Francisco Solano López", del Paraguay, y el resto a otras escuelas de formación, tal como lo muestra la Figura 2.

Figura 2. Escuela de formación a la que pertenecen los cadetes

Fuente: elaboración propia

La Figura 3 muestra que en el año 2021 fue donde más cadetes extranjeros (7) llegaron a la ESMIC, seguido del año 2022 con (5) estudiantes. De resaltar la ausencia total de educandos internacionales durante los años 2015, 2017 y 2020, este último, quizás, por razones del confinamiento a causa de la pandemia del Covid-19. Los demás años analizados tuvieron el siguiente comportamiento: 2012 y 2019 (3), 2013 (1), 2014 (4), 2016 y 2018 (2).

Figura 3. Alumnos extranjeros por años, lapso 2012 - 2022

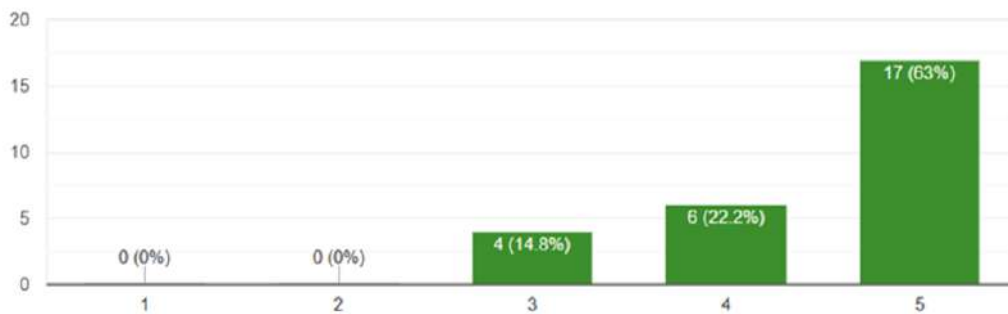
Fuente: elaboración propia

También se pudo saber que la percepción de los estudiantes extranjeros en cuanto a la internacionalización de la formación de oficiales en la ESMIC, como una ayuda para mejorar su preparación para enfrentar los desafíos globales, es positiva, toda vez que de manera unánime los veintisiete (100%) encuestados respondieron afirmativamente, demostrando con ello un consenso total sobre los beneficios que ha tenido este proceso de formación.

Con relación a la percepción sobre el impacto de la cooperación en la formación militar y el fortalecimiento de las relaciones internacionales se obtuvieron respuestas positivas, donde el 65% de los participantes otorgó la calificación máxima de cinco (5)

puntos, seguido por un 22.2%, que asignó una puntuación de (4), y un 14.8% que calificó con (3), sumado a esto no se registraron respuestas en los niveles más bajos (1 o 2), dando como resultado una valoración sólida y consistente sobre los beneficios producto de esta cooperación. La Figura 4 describe dichos resultados.

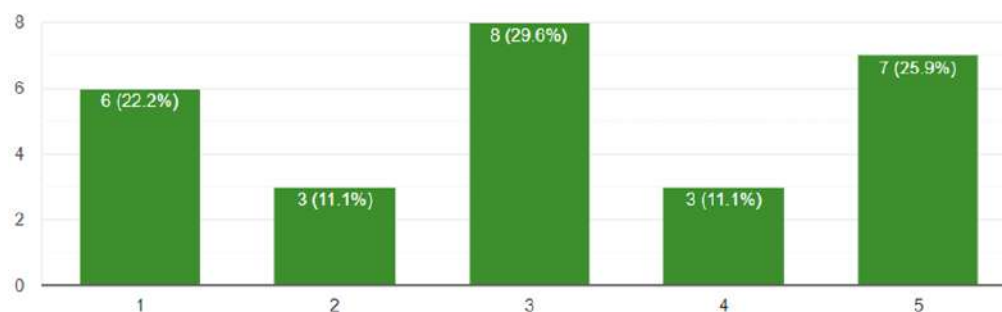
Figura 4. Percepción del impacto de la cooperación en la formación militar y relaciones internacionales



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la afectación de las diferencias de los sistemas educativos de cada país, sí se encontró una variación en los resultados. El 22.2% de los estudiantes asignó la puntuación mínima, seguido por un 11.1% que eligió el valor (2), mientras que el 29.6% otorgó una calificación intermedia (3); por su parte, un 11.1% calificó con (4), y un 25.9% con la puntuación máxima. En conjunto estos resultados muestran una variabilidad considerable en las percepciones, dando a entender que el grado de afectación por los contrastes educativos depende de la experiencia individual de cada estudiante, como se presenta en la Figura 5.

Figura 5. Diferencias de los sistemas educativos en cada país

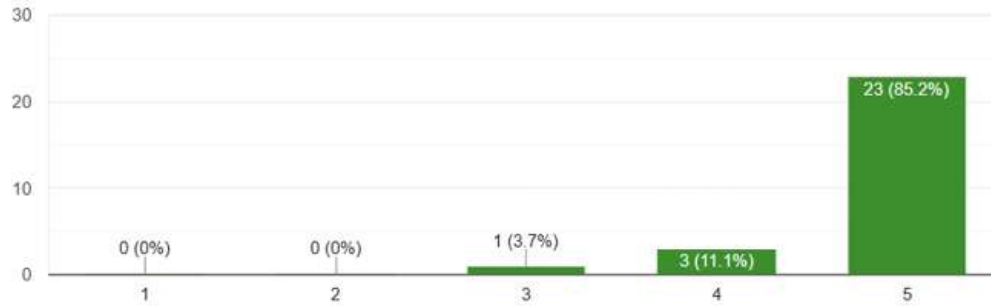


Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes percibe de forma positiva la presencia de los cadetes internacionales en la ESMIC, que enriquece el ambiente de aprendizaje. El 85.2% de los encuestados asignó la calificación máxima, un 11.1% otorgó una puntuación de (4) y solo un 3.7% calificó con (3); así mismo, no se registraron respuestas en los niveles más bajos,

dando a conocer un amplio consenso sobre el valor agregado que representa la diversidad cultural y académica en la formación de los futuros oficiales, lo que se presenta en la Figura 6.

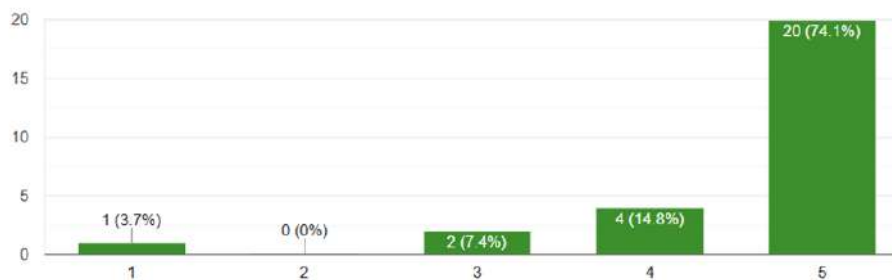
Figura 6. Percepción sobre el impacto de los cadetes internacionales en el ambiente de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que el mayor porcentaje de encuestados considera que la ESMIC ha logrado posicionarse a nivel internacional debido a su cooperación militar, donde el 74.1% otorgó la calificación máxima (5), un 14.8% otorgó una puntuación de (4) y un 7.4% calificó con (3), reflejando una percepción mayoritariamente favorable, y solo un 3.7% asignó la puntuación mínima. En conjunto, estos datos indican que la cooperación internacional es vista como un factor primordial en el reconocimiento y proyección global de la Institución. La Figura 7 describe la percepción de los encuestados.

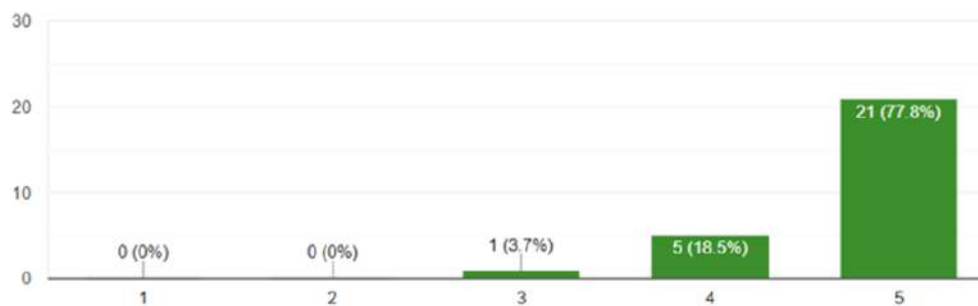
Figura 7. Percepción sobre el posicionamiento internacional de la ESMIC mediante la cooperación militar



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los encuestados expresó una percepción positiva frente al desempeño de los cadetes que han participado en programas internacionales, donde el 77.8% asignó la calificación máxima, un 18.5% evaluó con una puntuación de (4), mientras que solo un 3.7% seleccionó la opción (3); sin registrarse valoraciones inferiores, estos resultados presentaron un consenso favorable sobre los beneficios que aportan las experiencias internacionales a la formación y desempeño de los cadetes. La Figura 8 da cuenta de esta situación.

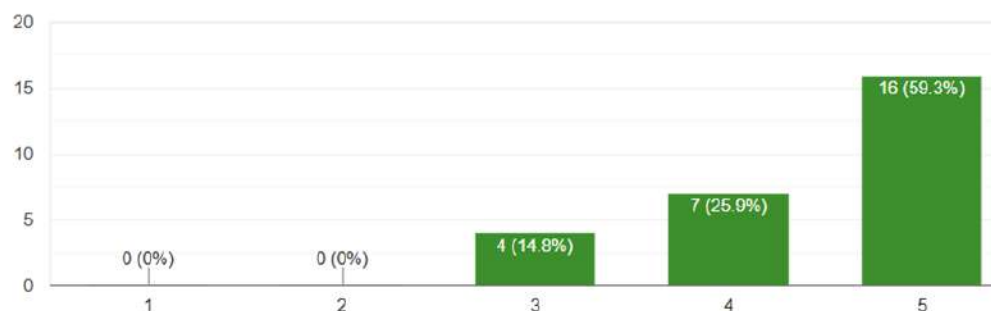
Figura 8. Percepción sobre el desempeño de cadetes con experiencia internacional



Fuente: elaboración propia

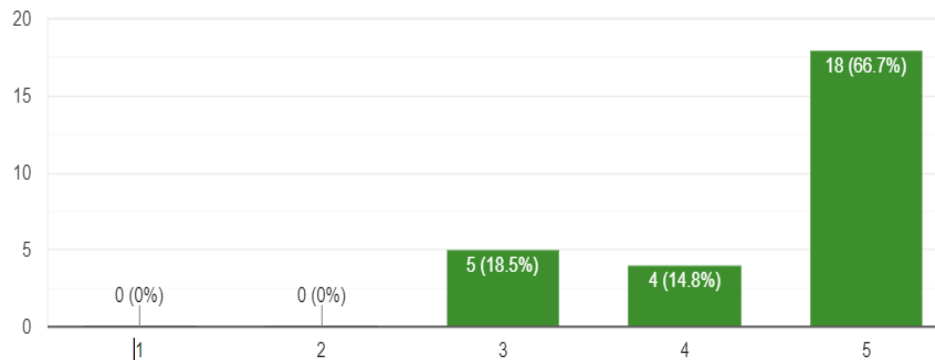
En cuanto la percepción sobre si los programas de formación militar han fortalecido la cooperación entre su país y Colombia, los resultados reflejan una percepción mayoritariamente positiva, donde un 59.4% otorgó la calificación más alta, indicando un fuerte nivel de acuerdo, mientras que un 25.9% calificó con un (4), y un 14.8% con un (3); así mismo, no se registran puntuaciones más bajas. Estos resultados expresan que la internacionalización de la formación militar es vista como una herramienta para estrechar vínculos bilaterales y fomentar relaciones de colaboración; así se presenta en la Figura 9.

Figura 9. Percepción sobre el fortalecimiento de la cooperación bilateral mediante la formación militar internacional



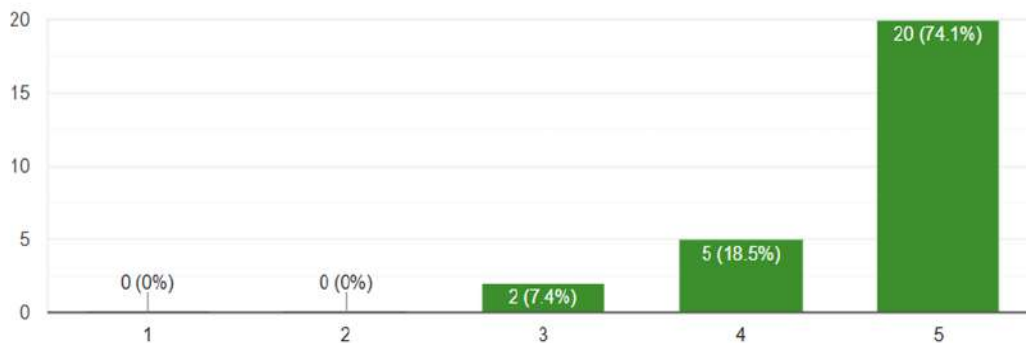
Fuente: elaboración propia

Si se habla sobre el éxito de la internacionalización en la formación de oficiales de la ESMIC en la última década, se obtuvo un resultado en el que el 66.7% otorgó la calificación máxima, demostrando una alta satisfacción con los logros alcanzados. Sumado a esto, el 14.8% evaluó con un (4), y el 18.5% con un (3); no se presentaron registros de calificaciones inferiores, reflejando un reconocimiento generalizado del avance y éxito del proceso de internacionalización en la Institución. En la Figura 10 se describe este resultado.

Figura 10. Éxito de la internacionalización en la formación de oficiales de la ESMIC

Fuente: elaboración propia

Por último, La Figura 11 describe la contribución de la paz y la seguridad regional que tiene la formación de oficiales extranjeros en la ESMIC; los resultados expresan que el 74.1% de los encuestados asignó la calificación más alta, el 18.5% otorgó un (4), y solo el 7.4% marcó un (3). Sin presentarse puntuaciones más bajas, estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes reconocen este proceso formativo como una estrategia para fortalecer la estabilidad y la cooperación regional.

Figura 11. Percepción sobre la contribución de la formación de oficiales extranjeros a la paz y seguridad regional

Fuente: elaboración propia

Discusión

Dentro del proceso de investigación cuantitativo, a partir de la encuesta formulada al personal extranjero que ha tenido alguna formación o capacitación en la ESMIC, es evidente que la cooperación académica militar ha fortalecido las relaciones diplomáticas entre los diferentes países de América. Teniendo en cuenta los acuerdos y tratados internacionales (TLCAN, CARICOM, OEA, CAN, MERCOSUR, SICA, etc.), son uno de

los pilares que contribuyen a que este proceso se lleve a cabo. La alta representación de alumnos panameños, principalmente los que pertenecen al SENAFRONT, afirma que los vínculos entre Colombia y Panamá han sido especialmente dinámicos y consistentes en los últimos años, dando a entender que hay un esfuerzo bilateral sostenido que busca promover una formación compartida en defensa y seguridad.

De igual forma, estos datos han demostrado que, aunque ha habido fluctuaciones en la cantidad de cadetes internacionales por año, existen momentos primordiales, como en 2021 y 2022, en los que el interés por este tipo de cooperación se intensificó; lo más probable es que sea como resultado de una estrategia regional de recuperación postpandemia, donde la colaboración militar fue vista como un eje de cohesión y reconstrucción institucional. Por otro lado, la percepción favorable que presentan los estudiantes sobre la internacionalización de la formación militar evidencia que los procesos de integración educativa han sido no solo bien recibidos sino también valorados como un elemento de preparación ante los desafíos globales, como las amenazas transnacionales. Dicha visión compartida entre los cadetes fortalece la noción de que la formación conjunta no solo mejora la preparación técnica sino que también crea una cultura de cooperación, entendimiento mutuo y trabajo articulado entre las fuerzas armadas de la región.

Los oficiales que participan en estas comisiones desarrollan relaciones personales y profesionales que mejoran de forma significativa la confianza y la colaboración a largo plazo entre las fuerzas armadas militares de diferentes naciones, esto basado en que los alumnos extranjeros a los que se les realizó la encuesta manifestaron en un 95% que a futuro existe una gran posibilidad de intensificar las relaciones internacionales militares con Colombia, teniendo en cuenta su cercanía y confianza con el personal militar colombiano.

Otro aspecto que refuerza la solidez del proceso de internacionalización de la ESMIC es la percepción positiva sobre el impacto que tienen los cadetes extranjeros en el ambiente de aprendizaje, donde la diversidad cultural, académica y operativa aportan aspectos que enriquecen el intercambio de experiencias y amplía el horizonte de comprensión de los estudiantes colombianos, promoviendo así una formación integral más tolerante, cooperativa y estratégica en la que esta convivencia educativa internacional se convierte en un valor agregado para todos.

Si bien hay una percepción que apoya la mayoría de los estudiantes sobre los beneficios de esta cooperación, hay algunos elementos negativos, como las diferencias entre sistemas educativos que, aunque no son percibidas como barreras, sí afectan la adaptación al entorno académico colombiano; por lo tanto, se debe hacer una mejora para futuras iniciativas en donde podría diseñarse un módulo de integración académica o de nivelación pedagógica que facilite aún más la experiencia formativa de los alumnos internacionales. En palabras de Ramírez-Narváez et al. (2025), es propicio aprovechar los avances tecnológicos para innovar en términos pedagógicos, de manera que estos permitan mejorar las actividades en el contexto de la movilidad académica internacional de la ESMIC.

Conclusiones

La cooperación militar permite el intercambio de conocimientos, experiencias y mejores prácticas entre los países participantes, ayudando a mejorar la formación de oficiales, al mismo tiempo que promueve la confianza y logra desarrollar las habilidades y competencias en un entorno internacional que los prepara para enfrentar desafíos globales actuales. Sin embargo, se identifican como barreras las diferencias culturales y la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno, lo cual se considera un desafío que el personal debe superar para lograr sacar adelante la carrera militar que se propuso en un principio.

Se evidencia que la formación conjunta de oficiales de diversos países los prepara para operar de manera efectiva en misiones internacionales, promoviendo la interoperabilidad y la cohesión entre las fuerzas armadas. Esto se da porque la ESMIC se ha posicionado como un referente en la formación de oficiales en América Latina en la última década. La Institución atrae constantemente a cadetes de diversas regiones, proyectando una imagen positiva de Colombia a nivel internacional. Al mismo tiempo, impulsa la constante actualización del currículo y la adaptación a los estándares internacionales, asegurando así una formación de alta calidad.

La formación conjunta de oficiales extranjeros ayudó a promover la interoperabilidad y la preparación para misiones multinacionales, teniendo un impacto positivo en la seguridad regional y la paz, demostrando que la ESMIC ha contribuido de manera activa al desarrollo de capacidades militares compartidas y al posicionamiento internacional de Colombia como un actor fundamental en la cooperación militar educativa; escenario que abre las opciones para continuar investigando sobre este importante tema, que fácilmente mezcla la movilidad académica internacional, con la cooperación militar.

Referencias

- Abella-Osorio, J. D. (2022). Cooperación internacional y construcción de paz: miradas históricas y reflexivas sobre Colombia. *Razón Crítica*, (12). <https://doi.org/10.21789/25007807.1811>
- Arispe-Alburquerque, C. M., Yangali-Vicente, J. S., Guerrero-Bejarano, M. A., Lozada-De Bonilla, O. R., Acuña-Gamboá, L. A. y Arellano-Sacramento, C. (2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>
- Casallas-Ruiz, J. A. (2016). *Cooperación técnico-militar del Ejército colombiano al Ejército de Honduras* [Tesis de pregrado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio institucional. <https://repository.umng.edu.co/items/60113080-3818-42ee-b5c6-050706166505>

- Castro-Bernal, G. (2019). Revisión sistemática de las relaciones en cooperación militar entre Colombia y los países del Continente americano. *Oasis*, (29), 105-123. <https://doi.org/10.18601/16577558.n29.06>
- Chinchón-Álvarez, J. (2007). *Cooperación en materia de enseñanza/formación militar entre España y los Estados de Iberoamérica*. OPEX – Observatorio política exterior española Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/56591>
- Dai, X., Snidal, D. y Sampson, M. (2017). *International Cooperation Theory and International Institutions*. Oxford Research Encyclopedia of International Studies. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.93>
- Departamento Nacional de Planeación. (22 de marzo de 1995). *Política nacional de cooperación internacional*. [Documento CONPES 2768]. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2768.pdf>
- Donadio, M. (2007). El impacto de los procesos multilaterales en la Cooperación Educativa Militar. *Revista Estudios en Seguridad y Defensa*, 2(4), 22-29. <https://doi.org/10.25062/1900-8325.142>
- Edwards, R. M. (2012). *The effectiveness of international military education and training on foreign democracies: a correlational study* [Tesis de doctorado, University of Phoenix]. Proquest. <https://www.proquest.com/openview/6d23236a6bc2eefbd010e37b842d3ff8/1?cbl=18750&pq-origsite=gscholar>
- Erazo-Patiño, L. A., Cujabante-Villamil, X. A., Solís-Guevara, D. y Obando, J. M. (2022). Una propuesta para el estudio en la pertinencia de la formación en relaciones internacionales en las Fuerzas Militares de Colombia, Brasil y México. *Revista Brújula Semilleros de Investigación*, 10(20), 58-63. <https://doi.org/10.21830/23460628.125>
- Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova (s.f.). *Misión y Visión*. <https://www.esmic.edu.co/la-escuela-militar/mision-y-vision/12>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). ¿Qué es cooperación? Conoce por qué es importante y cómo puedes desarrollarla. <https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-5-cooperaci%C3%B3n>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)

- Herrera-Chaves, B. (2014). Cooperación para el desarrollo, relaciones internacionales y políticas públicas. Teorías y prácticas del diálogo euro-latinoamericano. *Papel Político*, 19(2), 755-757. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.PAPO19-2.cpdf>
- Manterola, C., Hernández-Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E. y Grande, L. (2023). Estudios de Corte Transversal. Un Diseño de investigación a considerar en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146-155. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146>
- Moreno-Romero, G. J. (2017). *El lenguaje de la cooperación en las relaciones internacionales contemporáneas* [Tesis de especialización, Universidad Central de Venezuela]. Repositorio institucional. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/14961>
- Muñoz-Gómez, J. E., Acosta-Guzmán, H. M. y Pinzón-Arana, F. (2018). Importancia del fortalecimiento de la cooperación militar para Colombia frente a amenazas a la soberanía e integridad territorial: el caso del litigio de las aguas territoriales con Nicaragua. *Revista Fuerzas Armadas*, (246). <https://doi.org/10.25062/0120-0631.672>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Penido-Oliveira, A. A., Kalil-Mathias, S. y Mei, E. (2020). Democracia y educación: notas sobre la enseñanza militar en Argentina y Brasil. *Revista de Ciencias Sociales*, (68), 39-56. <https://doi.org/10.17141/iconos.68.2020.4309>
- Prieto-Ruiz, A. (2013). Acuerdos comerciales y cooperación militar entre Colombia y Estados Unidos, 1946-1953. *Análisis Político*, 26(79), 35-54. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/43319>
- Riera, D. (2018). *La cooperación en materia de Defensa en cuanto a la formación de oficiales de las Fuerzas Armadas de Argentina y Brasil (2008-2014)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/2133/13185>
- Ramírez-Narváez, J. y Hernández-Olaya, N. L. (2024). Movilidad académica internacional: una reflexión desde las pedagogías de las diferencias. *Horizontes pedagógicos*, 26(2), 9-16. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.26202>
- Ramírez-Narváez, J., Ravelo-Méndez, R. de J., Rodríguez-Rodríguez, A. y Daluz-Veras, D. E. (2025). Pedagogical innovation in the 21st century to improve inclusive educational processes in Latin America. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3. <https://doi.org/10.56294/mw2024593>

- Rincón-Arroyave, L. (2019). *Modalidades y tipos de cooperación en las relaciones internacionales y su desempeño en Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10654/21325>
- Ripoll, A. y Ghotme, R. (2015). La cooperación internacional: herramienta de desarrollo o de atraso. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15(28), 54-63. <https://doi.org/10.18359/rubi.522>
- Sachar, B. S. (2003). Cooperation in military training as a tool of peacetime military diplomacy. *Strategic Analysis*, 27(3), 404-421. <https://doi.org/10.1080/09700160308450097>
- Sandoval-Perdomo, A. E. y Arciniegas-Londoño, L. (2021). Afectaciones a la seguridad y defensa de Colombia por el fenómeno de la minería ilegal: percepción académica, escenario y posibles soluciones institucionales. *Perspectivas en Inteligencia*, 13(22), 49-61. <https://doi.org/10.47961/2145194X.270>
- Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 14(42), 79-97. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/134>
- Zarza, L. A. (2012). La cooperación cívico-militar. *Revista Visión Conjunta*, (6), 34-41. <http://cefadigital.edu.ar/handle/1847939/62>



Revista Inteligencia Estratégica

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

Formación de oficiales extranjeros en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”: una mirada a la cooperación militar internacional (2012 – 2022)

Declaración de divulgación

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

Los autores no declaran fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

Sobre el/los autor(es)

Laura Janneth Delgado-Nieto es Magister en Relaciones y Negocios Internacionales de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), con Maestría en Historia Militar de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Colombia), Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), Profesional en Derecho y en Relaciones Internacionales y Estudios Políticos de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), Docente Investigador de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Colombia), Integrante del Grupo de Investigación “Ciencias Militares”.

<https://orcid.org/0000-0003-4439-1747> - Contacto: laura.delgado@esmic.edu.co

Gissela Alejandra Hernández-Domínguez es Estudiante de Ciencias Militares y Relaciones Internacionales de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0003-8591-0969> - Contacto: gissela.hernandez@esmic.edu.co

Lucas Guillermo Leguizamón-Martínez es Estudiante de Ciencias Militares y Relaciones Internacionales de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0002-0641-811X> - Contacto: lucas.leguizamon@esmic.edu.co

Juan David Lesmes-Cárdenas es Estudiante de Ciencias Militares y Relaciones Internacionales de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0007-2694-798X> - Contacto: juan.lesmes@esmic.edu.co





Revista Inteligencia Estratégica

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

La lúdica para mitigar la violencia escolar en estudiantes de grado quinto en Puerto Guzmán, Colombia

Autor(es):

Ángela Rodríguez-Rodríguez

<https://orcid.org/0009-0007-4886-5301>

angelarodriguez@docente.ibero.edu.co

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Luz Adriana Beltrán-Vallejo

<https://orcid.org/0009-0006-5433-6732>

lbeltr16@estudiante.ibero.edu.co

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Oriana Patricia Barros-Fuenmayor

<https://orcid.org/0009-0005-3227-0181>

Obarrosf@estudiante.ibero.edu.co

Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia

Citación APA: Rodríguez-Rodríguez, Á., Beltrán-Vallejo, L. A. y Barros-Fuenmayor, O. P. (2025). La lúdica para mitigar la violencia escolar en estudiantes de grado quinto en Puerto Guzmán, Colombia. *Inteligencia Estratégica*, 2(1), 59-70. <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/article/view/18>

Publicado en línea: 2025

Los artículos publicados por la Revista Científica Inteligencia Estratégica son de acceso abierto bajo una licencia **Creative Commons: Atribución - No Comercial – Sin Derivados**.



Para enviar un artículo:







<https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/about/submissions>





La lúdica para mitigar la violencia escolar en estudiantes de quinto grado en Puerto Guzmán, Colombia

Playful methods to mitigate school violence among fifth-grade students in Puerto Guzmán, Colombia

		Ángela Rodríguez*		Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, D. C., Colombia
		Luz Adriana Beltrán-Vallejo		Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, D. C., Colombia
		Oriana Patricia Barros-Fuenmayor		Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, D. C., Colombia

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025, pp. 59-70
e-ISSN (3073-0139). Bogotá, D. C., Colombia

*Autor a quien se dirige la correspondencia

Resumen

La investigación tuvo como propósito mitigar los niveles de violencia escolar en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Rural Quinapejo, situada en el municipio de Puerto Guzmán, departamento del Putumayo, al sur de Colombia, a través de la aplicación de estrategias lúdicas. La metodología utilizada fue de corte cualitativo con un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). Las categorías principales incluyeron las estrategias lúdicas, especialmente los juegos cooperativos, y las categorías secundarias fueron las conductas agresivas, las competencias socioemocionales y la percepción de seguridad escolar. La muestra estuvo compuesta por veintitrés estudiantes, que comprenden edades entre 8 y 13 años, provenientes en su mayoría de familias campesinas de una zona rural afectada por el conflicto armado. Los resultados mostraron que las agresiones verbales y físicas eran las formas más comunes de violencia escolar, influenciadas por factores familiares y sociales. Tras la implementación de actividades lúdicas, se observó una notable disminución de las conductas agresivas, un aumento en las competencias socioemocionales, como la empatía y la capacidad para trabajar en equipo, así como una mejora en la percepción de seguridad dentro del entorno escolar. En síntesis, los resultados integrados indican que las estrategias lúdicas implementadas fueron efectivas para reducir la violencia escolar, promoviendo una mejor convivencia en el aula.

Palabras clave: violencia escolar; convivencia; estrategias lúdicas.

Clasificación JEL: I21; I24

Abstract

The purpose of this research was to mitigate levels of school violence among fifth-grade students at the Quinapejo Rural Educational Institution, located in the municipality of Puerto Guzmán, department of Putumayo, southern Colombia, through the application of playful strategies. The methodology used was qualitative, with a participatory action research (PAR) design. The primary categories included playful strategies, especially cooperative games, and the secondary categories were aggressive behaviors, socioemotional competencies, and perceptions of school safety. The sample consisted of 23 students, ranging in age from 8 to 13, mostly from rural families in a rural area affected by the armed conflict. The results showed that verbal and physical aggression were the most common forms of school violence, influenced by family and social factors. After implementing recreational activities, a notable decrease in aggressive behaviors was observed, as well as an increase in socioemotional skills such as empathy and teamwork, as well as an improvement in the perception of safety within the school environment. In summary, the combined results indicate that the recreational strategies implemented were effective in reducing school violence and promoting better classroom coexistence.

Keywords: school violence; coexistence; playful strategies.

Introducción

La violencia escolar constituye uno de los problemas más apremiantes en el contexto educativo contemporáneo, afectando no solo el bienestar de los estudiantes, sino también el clima institucional y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de los esfuerzos realizados por instituciones educativas y entidades gubernamentales para mitigar esta problemática, persisten altos índices de agresión física, verbal y psicológica en muchos entornos escolares, lo que pone de manifiesto la necesidad de explorar estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten la convivencia pacífica y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, esto como parte de una educación inclusiva, donde fácilmente pueden aprovecharse los avances tecnológicos (Ramírez-Narváez et al., 2024).

En este contexto, el presente estudio propone el uso de estrategias lúdicas como herramienta para la mejora de la convivencia escolar, particularmente en escenarios en los que la violencia es un problema prevalente. La lúdica, como un modelo de estilos de aprendizaje, permite afianzar herramientas para el desarrollo de actividades recreativas que a la postre promuevan el aprendizaje significativo a través de materiales didácticos (Rojas-Palacio et al., 2024), demostrando ser efectiva en el fortalecimiento de competencias socioemocionales, como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos.

Históricamente, la violencia escolar ha sido abordada desde perspectivas disciplinarias y punitivas, lo que en muchos casos ha resultado insuficiente para lograr cambios significativos en la conducta estudiantil. En la última década, las estrategias pedagógicas basadas en el juego y la recreación han cobrado relevancia como alternativas viables para promover entornos educativos más armoniosos. No obstante, aún es limitado el número de estudios que examinen de manera sistemática la efectividad de la lúdica como estrategia para mitigar comportamientos violentos en contextos educativos específicos, especialmente en comunidades rurales con altos índices de conflictividad; en este sentido, es preciso mencionar las bondades que actualmente brinda el metaverso, las cuales podrían apoyar el proceso de educación-aprendizaje desde la perspectiva de la lúdica, claro está, con las limitaciones y precauciones que demanda el asunto (Jurado-Vásquez et al., 2024; Lucero-Baldevenites et al., 2024; Palencia-Buelvas et al., 2024).

El propósito de este estudio es analizar el impacto de las estrategias lúdicas en la convivencia escolar, evaluando cómo su implementación puede contribuir a la reducción de conductas violentas y al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Para ello se plantea un enfoque metodológico cualitativo, que incluye observación participante y entrevistas abiertas, con el fin de comprender de manera profunda los cambios percibidos en la dinámica escolar.

La estructura del documento se organiza en cinco partes que inician con algunas teorías para afianzar el tema tratado, relacionadas con la violencia escolar, la convivencia y las estrategias lúdicas en la educación; seguidamente, aparece la metodología utilizada para la recolección y análisis de datos necesarios en este trabajo; luego, se abordarán los resultados obtenidos tras la implementación de las actividades lúdicas y, por último, se hacen algunas conclusiones a partir de los hallazgos obtenidos, teniendo en cuenta que la investigación no solo aporta al ámbito académico, sino que también propone soluciones prácticas que puedan ser replicadas en otros contextos.

Violencia escolar

Como fenómeno presente en los entornos escolares que involucra a la sociedad en general (Cedeño-Sandoya, 2020), representa un desafío significativo para las dinámicas educativas, al obstaculizar el desarrollo integral de los estudiantes y dificultar la creación de entornos escolares armónicos. Investigaciones previas han demostrado la eficacia de las estrategias lúdicas como herramientas pedagógicas para abordar esta problemática, favoreciendo la reflexión, el aprendizaje socioemocional y la formación en valores fundamentales.

A nivel global, estudios realizados, entre ellos el de Portugal, diseñado por Augusto-Vaz (2020), han evidenciado que los programas de prevención primaria del acoso escolar, fundamentados en estrategias formativas y participativas, enfrentan retos, como la insuficiencia de recursos, pero logran resultados prometedores. Por otro lado, investigaciones en Ecuador, de Cáceres-Lesano y Llano-Yasig (2023), han demostrado cómo los juegos y actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales, fomentan la inclusión educativa y mejoran la convivencia escolar. Asimismo, en Perú, Vilca-Maquera (2019) añade que la implementación de valores en propuestas pedagógicas ha mostrado ser esencial para promover relaciones más respetuosas y solidarias entre los estudiantes.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas ayudan a transformar los escenarios del proceso de educación-aprendizaje, evidenciando un progreso significativo en las habilidades y capacidades de los estudiantes; estas, apoyadas en recursos virtuales y orientadas a la construcción de una cultura de paz, son efectivas para fortalecer las competencias ciudadanas y mejorar la interacción en el aula (León-Auris, 2024). Ejemplos como el de Tierralta, Córdoba, diseñado por García-Sevilla y Castro-Puche (2023), evidencian que las actividades colaborativas no solo fomentan habilidades para la resolución de conflictos, sino que también fortalecen los lazos afectivos entre los estudiantes, lo que permite la cooperación y las expresiones artísticas en torno a disminuir las manifestaciones de violencia verbal.

En el ámbito local, estudios realizados en Putumayo, como los de la Institución Educativa Guillermo Valencia en Villa Garzón, por Quiñones-Cortés y Ortega-Pineda (2017), destacan cómo el fortalecimiento de competencias ciudadanas mejora la conciencia social y el compromiso comunitario. En el municipio de Puerto Caicedo, Samaniego-Cárdenas (2017) señala que las

iniciativas basadas en actividades lúdicas han demostrado ser útiles para resolver conflictos y fortalecer la convivencia pacífica. Sin embargo, factores sociales, como la inasistencia escolar y la situación de vulnerabilidad económica, subrayan la necesidad de diseñar intervenciones adaptadas a las características de la región.

Para Román-Santana et al. (2024) las actividades lúdicas fortalecen la cohesión grupal y propician espacios seguros para promover la expresión emocional y el desarrollo cognitivo de los niños, principalmente, lo que contribuye a la convivencia pacífica y el desarrollo de habilidades socioemocionales, fundamentales para la prevención de la violencia escolar. Además, se pretende transformar positivamente las relaciones interpersonales en el aula y en el entorno social cercano, fortaleciendo competencias ciudadanas y promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que se puede materializar a través de la aplicación y valoración del juego, donde el involucramiento del cuerpo docente y demás miembros directivos, envían un mensaje de la importancia que para ellos tiene el proceso educativo.

En este sentido, Gómez-Roldán (2024) señala que el desarrollo de competencias ciudadanas a través de metodologías activas contribuye a formar estudiantes más conscientes y responsables en su entorno social, promoviendo la convivencia armónica y el respeto por la otredad; más aún cuando se convive en un entorno lleno de diversidad, donde en ocasiones están presente personas con algún tipo de discapacidad, las cuales deben ser apoyadas por sus mismo compañeros de aula en procura de minimizar las barreras que generan exclusión (Rodino-Bueno et al., 2024).

Métodos

El estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa, que permite un contacto directo con la realidad estudiada y el contexto en el que se desarrolla, lo cual posibilita una comprensión profunda y holística de los fenómenos investigados (Rodríguez et al., 1996). En este contexto, se adoptó el paradigma sociocrítico, resultando esencial para analizar las dinámicas escolares desde una perspectiva crítica y transformadora, buscando entender las desigualdades y problemáticas presentes, para promover un cambio social mediante la acción-reflexión conjunta de los actores involucrados.

El paradigma sociocrítico se caracteriza por su enfoque emancipador y su interés en transformar la realidad social a través de procesos participativos y reflexivos (Alvarado y García, 2008). De este modo, se logró cuestionar y transformar las estructuras que perpetúan las conductas violentas, fomentando un análisis crítico y la toma de decisiones colaborativas orientadas a la construcción de soluciones efectivas y sostenibles.

De manera complementaria, el enfoque cualitativo permitió captar las complejidades de las interacciones humanas en el entorno escolar, destacando aspectos, como emociones, percepciones y actitudes subyacentes de los estudiantes. Este enfoque facilitó la descripción detallada de la realidad y posibilitó un análisis profundo que sirvió como base para diseñar estrategias adaptadas al contexto.

A través de la observación participante y entrevistas abiertas se obtuvo una visión integral del problema, lo que permitió ajustar las intervenciones de manera flexible y continua. La observación participante permite al investigador integrarse en el entorno estudiado, facilitando una comprensión profunda de las prácticas sociales en su contexto natural (Hammersley y Atkinson, 2007). Asimismo, este enfoque resultó especialmente valioso para identificar los factores críticos de la convivencia escolar y formular propuestas orientadas al cambio, promoviendo

transformaciones significativas y sostenibles. Las entrevistas abiertas posibilitan la expresión libre de pensamientos y experiencias, lo que contribuye a recolectar datos ricos y significativos (Taylor y Bogdan, 1987). En cuanto a los instrumentos utilizados, los cuestionarios contaron con un total de 11 a 13 preguntas, diseñadas para obtener información precisa y relevante, asegurando que cada pregunta fuera pertinente, clara y coherente con los objetivos de la investigación.

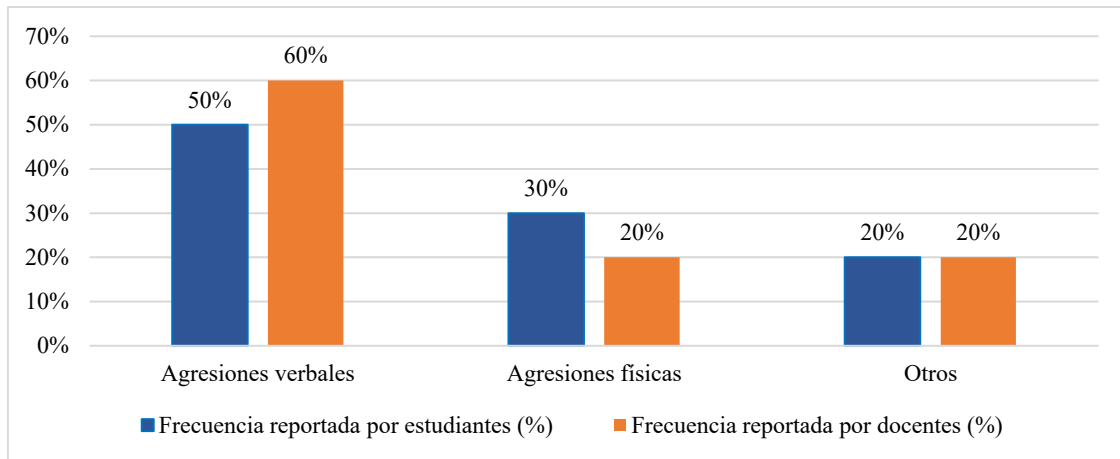
En este contexto, la población estudiada estuvo conformada por veintitrés estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rural Quinapejo, ubicada en la vereda Quinapejo, municipio de Puerto Guzmán, Putumayo. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencionado. Este tipo de muestreo permitió obtener información valiosa y representativa de la problemática de violencia escolar en el contexto de esta comunidad, a quienes se les aplicaron los siguientes criterios: 1) Criterios de inclusión: Estudiantes activos de grado quinto durante el periodo de implementación, con asistencia regular a las actividades y autorización formal por parte de sus padres o tutores; 2) Criterios de exclusión: Se excluyeron estudiantes con ausencias prolongadas o que no contaran con el consentimiento necesario.

Asimismo, participaron una docente y cinco estudiantes, quienes aportaron información valiosa para complementar los datos y enriquecer los hallazgos.

Resultados

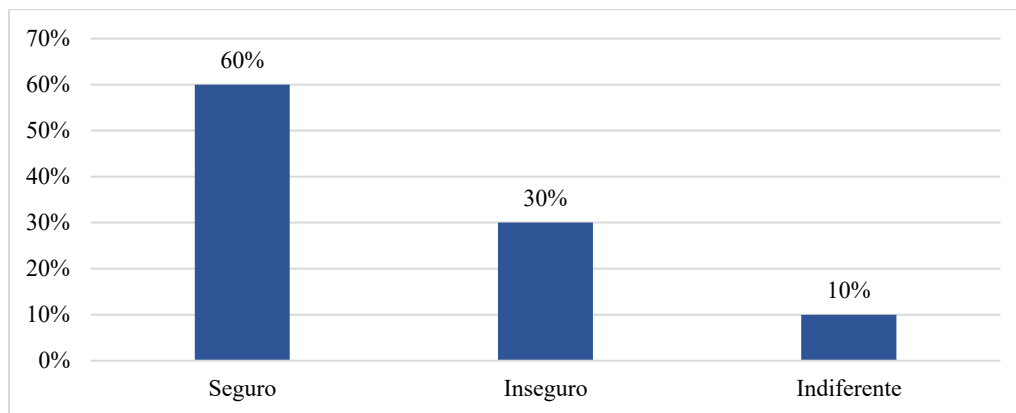
Se diagnosticó la situación de violencia escolar en el grado quinto de la IER Quinapejo, mediante encuestas dirigidas a docentes y estudiantes, revelando la frecuencia de comportamientos violentos y sus factores asociados. Entre las principales causas identificadas se encuentran el entorno familiar, caracterizado por conflictos, desatención y ausencia de modelos positivos, lo que influye en la reproducción de conductas agresivas y en la falta de habilidades socioemocionales. Asimismo, las interacciones en el aula, marcadas por la ausencia de respeto, normas claras y enfoques pedagógicos inclusivos, agravan los conflictos y promueven comportamientos violentos.

Los resultados evidencian que las agresiones verbales y físicas predominan en el contexto escolar, con un 50% (14) de los estudiantes y por el 60% de los docentes participantes en el estudio. Por su parte, las agresiones físicas alcanzan el 30% en el caso de los estudiantes (7) y el 20% en el caso de los docentes. Factores externos, como dinámicas familiares y contextos comunitarios, influyen significativamente, mientras la limitada gestión de conflictos en el aula intensifica el problema.

Figura 1. Identificación de conflictos y sus causas

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que el 60%, es decir, (14) de los estudiantes, percibe su entorno escolar como seguro, mientras que el 30%, o sea, (7) estudiantes, lo consideran inseguro, y el 10% (2 estudiantes), es indiferente. Aunque la mayoría se sienten seguros, una proporción significativa aún experimenta inseguridad en el ambiente escolar.

Figura 2. Nivel de percepción de seguridad en el entorno escolar

Fuente: elaboración propia

Los resultados destacan la importancia de involucrar a las familias en los procesos educativos, dado su papel fundamental en la formación de valores y comportamientos. Por lo tanto, se propone incluir talleres de sensibilización y programas de apoyo, dirigidos tanto a estudiantes como a sus familias, con el fin de promover una comunidad educativa más cohesionada y comprometida.

Asimismo, se resalta la necesidad de implementar un enfoque integral que combine el desarrollo socioemocional, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación entre los actores educativos. Este enfoque debe estar orientado a priorizar la convivencia armónica y el bienestar

estudiantil. Aunque las estrategias actuales han logrado algunos avances, como la disminución de conflictos menores, persisten problemáticas, como las agresiones verbales. Esto evidencia la necesidad de realizar ajustes y profundizar en los enfoques pedagógicos aplicados.

En este sentido, el Comité de convivencia ha impulsado acciones significativas; sin embargo, se recomienda realizar una evaluación exhaustiva de su impacto y explorar nuevas estrategias centradas en valores como el respeto y la empatía. En este contexto, las estrategias lúdicas se perfilan como una solución prometedora, ya que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades socioemocionales en un entorno controlado, contribuyendo así a la construcción de un clima escolar pacífico y respetuoso.

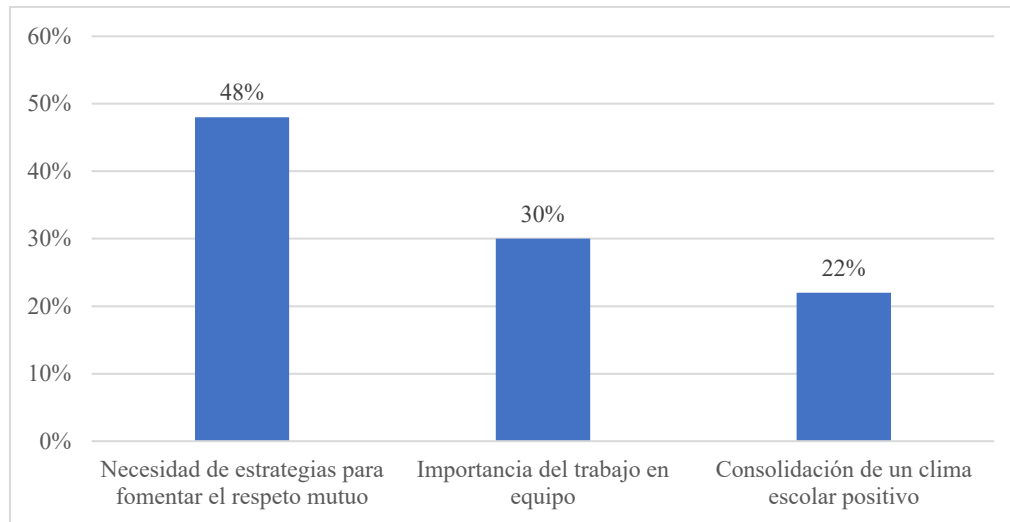
Finalmente, tanto estudiantes como docentes coinciden en la urgencia de implementar iniciativas que fortalezcan el respeto mutuo, el trabajo en equipo y un clima escolar positivo. A pesar de que se han realizado esfuerzos puntuales, las entrevistas evidencian que dichas acciones no han sido suficientes para abordar las raíces de la violencia escolar, lo que subraya la necesidad de promover intervenciones participativas y reflexivas que fomenten relaciones interpersonales positivas y un mayor sentido de pertenencia en el entorno escolar.

En este contexto se diseñó una propuesta de intervención, centrada en el uso de estrategias lúdicas, como herramienta pedagógica para transformar las dinámicas de convivencia y reducir los índices de violencia escolar. Esta propuesta busca involucrar activamente a los estudiantes en actividades que promuevan el trabajo colaborativo, la empatía y el respeto mutuo, consolidando un ambiente escolar más armónico y seguro. Entre las actividades lúdicas implementadas se realizaron actividades específicas, como la lectura dramatizada "*Lectura en Acción*" con el cuento titulado "*El Club de los Valientes*", la yincana de la convivencia y el Juego de Emociones para fortalecer la autorregulación emocional. Dichas actividades no solo favorecieron el fortalecimiento de competencias socioemocionales, sino que también demostraron ser efectivas para mitigar la ocurrencia de conflictos menores y propiciar un entorno más armonioso en el aula.

Además, se evidenció un incremento significativo en la disposición de los estudiantes para colaborar entre sí, lo cual impactó de manera positiva en la convivencia escolar y fortaleció el sentido de pertenencia al grupo. Asimismo, las estrategias lúdicas contribuyeron al desarrollo de habilidades comunicativas y al manejo adecuado de las emociones, facilitando que los estudiantes expresaran sus preocupaciones de forma asertiva y reflexionaran sobre sus propias conductas. Como resultado, se observó una transformación gradual en la manera en que los estudiantes enfrentan los desacuerdos, priorizando el diálogo y la mediación en lugar del conflicto directo.

De igual manera, la inclusión de actividades grupales fomentó la empatía y el reconocimiento de la diversidad, promoviendo el respeto mutuo y la valoración de las diferencias individuales. Este proceso de aprendizaje colaborativo no solo contribuyó a la disminución de la violencia escolar, sino que también impulsó el fortalecimiento de competencias ciudadanas esenciales, tales como la solidaridad, la cooperación y el sentido de responsabilidad compartida.

El impacto positivo de estas estrategias se manifestó no solo en la conducta de los estudiantes, sino también en el ambiente institucional, ya que los docentes percibieron una reducción en la frecuencia de incidentes conflictivos durante la jornada escolar. Esto sugiere que el enfoque lúdico, además de ser una herramienta pedagógica efectiva, contribuye a la construcción de espacios educativos más seguros e inclusivos.

Figura 3. Percepción de estudiantes y docentes para mejorar la convivencia escolar

Fuente: elaboración propia

La Figura muestra la percepción de los estudiantes y la docente sobre los aspectos clave para mejorar la convivencia escolar. El 48% de los encuestados considera fundamental promover el respeto mutuo, para reducir la violencia escolar, mientras que el 30% destaca la necesidad del trabajo en equipo. Por último, el 22% cree que es esencial consolidar un clima escolar positivo, como parte de una estrategia preventiva eficaz para minimizar los conflictos en el aula y mejorar de manera significativa la convivencia escolar.

Discusión

En el siguiente apartado se analizan los resultados de implementar una estrategia lúdica como recurso pedagógico para reducir la violencia escolar en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Rural Quinapejo. Este análisis se fundamenta en teorías del aprendizaje social y conductual, así como en estudios previos sobre convivencia escolar y la influencia de la lúdica en entornos educativos.

Los hallazgos evidencian una disminución significativa en conductas violentas, respaldando la teoría de Sánchez (2009), que resalta cómo la observación e imitación de comportamientos prosociales, en combinación con refuerzos sociales, fomenta valores, como el respeto, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos. Esto se complementa con lo señalado por Arenas-Rodríguez et al. (2024), quienes destacan cómo el impacto de las dinámicas grupales y juegos de rol en el aula se convierten en un recurso pedagógico que fácilmente mejora la actividad docente, en los que la participación de los educandos es fundamental en procura de desarrollar habilidades comunicativas y sociales.

La observación participante evidenció que las actividades lúdicas, como la lectura dramatizada “*Lectura en Acción*” con el cuento “*El Club de los Valientes*”, la “*Yincana de la Convivencia*” para promover la cooperación y el “*Juego de Emociones*” para fortalecer la autorregulación emocional, no solo fomentaron el desarrollo de competencias socioemocionales, sino que también resultaron efectivas para reducir la incidencia de conflictos menores y propiciar un ambiente más armónico en el aula, a la vez que ayudaron a los estudiantes a superar la

normalización de la violencia, adoptando estrategias más constructivas, como el diálogo y la mediación.

Además, las dinámicas promovieron el reconocimiento emocional, fortaleciendo competencias, como la autorregulación, la tolerancia y el trabajo en equipo, las cuales, según Hernández-Olaya et al. (2022), son esenciales para una convivencia basada en el respeto y la inclusión de todos los estudiantes, sin importar cuál sea su condición emocional. Todo lo antes dicho conduce a los estudiantes a que puedan explorar sus habilidades dentro del contexto educativo, como fuera de él (Vela-López, 2025).

Desde la perspectiva conductual de Liu et al. (2022), el uso de estímulos positivos, como elogios y reconocimientos, conllevan a que los educados tengan una plena atención y aprendan a regular sus emociones, lo que resulta efectivo para enseñarle a los educandos a que aprendan a reforzar las actitudes cooperativas y reducir comportamientos violentos; todo esto, a partir de una regulación acertadas de las emociones. En este sentido, las actividades lúdicas premian la colaboración, el respeto por las normas y el trato considerado, generando una notable transformación en las dinámicas grupales hacia interacciones más armónicas.

Además, la educación para la convivencia debe centrarse en el diálogo y la participación, integrando experiencias significativas que motiven el respeto por las diferencias; así las cosas, es la escuela desde donde deben promoverse las estrategias de participación democrática y pedagógicas que fomenten la convivencia pacífica y la toma de decisiones, en procura de una convivencia pacífica, de seguridad y de respeto por la otredad (García-Raga et al., 2022). De ahí la importancia de fortalecer competencias socioemocionales para promover la autodisciplina, el autocontrol, el autoconocimiento y la empatía, con base en los cuales las personas aprenden a identificar sus fortalezas y debilidades, escenario que conduce al pleno fortalecimiento de emociones y comportamientos (Fernández-Pérez y Martín-Rojas, 2022).

A pesar del impacto positivo, se identificaron desafíos para garantizar la sostenibilidad de los cambios. Es crucial un acompañamiento continuo por parte de docentes y la comunidad educativa, así como la inclusión estructurada de la lúdica en el currículo. Además, las dificultades socioeconómicas limitan la participación de algunos padres, subrayando la necesidad de estrategias complementarias para involucrar activamente a las familias en el proceso educativo, lo cual puede impulsar el rendimiento de los educandos en los momentos actuales, donde el contexto es cada vez más complejo y dinámico (Proff et al., 2025).

En síntesis, la estrategia lúdica, fundamentada en las teorías del aprendizaje social y conductual, demostró ser una herramienta efectiva para reducir la violencia escolar y fortalecer competencias ciudadanas. Sin embargo, su éxito a largo plazo requiere un esfuerzo conjunto y sostenido de todos los actores escolares y comunitarios, adaptándose a las particularidades del entorno rural, escenario que puede ser fácilmente complementado con actividades de gamificación, como parte del desarrollo cognitivo de los estudiantes (Aguirre-Valencia et al., 2023).

Conclusiones

Se identificó que la violencia escolar en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rural Quinapejo constituye un problema relevante, caracterizado por la presencia de conductas agresivas tanto físicas como verbales. Estas dinámicas afectan negativamente el clima escolar, interfiriendo en los procesos de aprendizaje y en las relaciones interpersonales. Además, se evidenció una limitada capacidad de los estudiantes para gestionar conflictos de manera constructiva, lo que perpetúa un entorno de tensión y desarmonía. Este diagnóstico permitió

visibilizar la necesidad de implementar estrategias efectivas para transformar estas conductas y mejorar la convivencia.

Se diseñó una propuesta de intervención, fundamentada en actividades lúdicas, con el objetivo de reducir los índices de violencia escolar en el grado quinto de la Institución Educativa Rural Quinapejo. Dicha propuesta integró dinámicas orientadas a fortalecer la cooperación, la empatía y el manejo pacífico de conflictos, logrando involucrar a los estudiantes en un proceso reflexivo y transformador. Como resultado, se observó una mayor disposición para interactuar de forma respetuosa y proactiva, además de un desarrollo significativo de habilidades socioemocionales que contribuyen a establecer un entorno escolar más equilibrado y armonioso.

La implementación de la propuesta lúdica en el grado quinto de la Institución Educativa Rural Quinapejo permitió evidenciar una mejora sustancial en la convivencia escolar. Las actividades grupales y colaborativas favorecieron el fortalecimiento de habilidades, como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Asimismo, se observó una disminución de las actitudes violentas, acompañada por un incremento en las interacciones respetuosas entre los estudiantes. Esto demostró que las estrategias lúdicas no solo contribuyen a mitigar los conflictos, sino que también fomentan un clima escolar basado en la tolerancia y la cooperación.

Referencias

- Aguirre-Valencia, A., Pirateque-Perdomo, P. y Ramírez-Narváez, J. (2023). The use of gamification in academic scenarios of the Colombian National Army. *Seminars in Medical Writing and Education*, 2. <https://doi.org/10.56294/mw2023196>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Arenas-Rodríguez, L., Pinzón-Rivera, L. y Puentes-Vega, E. (2024). Las dinámicas grupales como herramienta didáctica para el fortalecimiento del ambiente de aula. *Línea Imaginaria*, 1(19), 303-322. <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v1i19.3227>
- Augusto-Vaz, C. E. (2020). *Prevención primaria y acoso: percepción de los profesores de educación infantil y primaria en Portugal* [Tesis doctoral. Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/145542>
- Cáceres-Lesano, J. C. y Llano-Yasig, A. L. (2023). *El juego lúdico como estrategia para la inclusión social en los estudiantes de segundo y tercer año de educación básica de la unidad educativa Manuelita Sáenz* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio institucional. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9874>
- Cedeño-Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1734>
- Fernández-Pérez, V. y Martín-Rojas, R. (2022). Emotional competencies as drivers of management students' academic performance: The moderating effects of cooperative learning. *The*

- International Journal of Management Education*, 20(1), 100600.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100600>
- García-Raga, L., Sala-Bars, I., Alguacil-De Nicolás, M. y Boqué-Torremorell, M.-C. (2022). School administrators' perceptions of democratic coexistence in Catalan schools: An analytical study. *South African Journal of Education*, 42(2).
<https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/238043>
<https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2055>
- García-Sevilla, Y. y Castro-Puche, R. (2023). Propuesta pedagógica para reducir índices de violencia escolar y mejorar la convivencia en la IE Junín - Tierralta - Córdoba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8886-8918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7595
- Gómez-Roldán, A. (2024). El juego, mecanismo de construcción de competencias ciudadanas en el aula universitaria, *Areté*, 24(1), 63-72. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.24107>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Hernández-Olaya, N. L., Ramírez-Narváez, J. y Rodríguez-Rodríguez, Ángela. (2022). Lineamientos de educación inclusiva en la Escuela de Inteligencia del Ejército. *Perspectivas en Inteligencia*, 14(23), 283-300. <https://doi.org/10.47961/2145194X.342>
- Jurado-Vásquez, H. A., Ultreras-Rodríguez, A. y Granda-Herrera, G. W. (2024). Immersive education in the metaverse: bridging the gap between technology and social collaboration. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3. <https://doi.org/10.56294/mr2024.93>
- León-Auris, M. E. (2024). Estrategias didácticas en el aprendizaje significativo en educación básica. *Revista Científica*, 9(33), 212-230. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.10.212-230>
- Liu, Y., Zhou, B. y Yang, B. (2022). How does emotion shape aggressive behavior of violent offenders? An explanation based on emotion regulation theory. *Acta Psychologica Sinica*, 54(3), 270-280. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2022.00270>
- Lucero-Baldevenites, E. V., Jurado-Vásquez, H. A., Espinel, J. E., Bracho-Fuenmayor, P. L. y Contreras-Piña, G. (2024). Glossary of emerging terms in artificial intelligence and metaverses from a sociotechnical and educational perspective. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3. <https://doi.org/10.56294/mr2024.104>
- Palencia Buelvas, R. Y., Ramírez-Narváez, J. y Severiche Sierra, C. A. (2024). Metaverse and education: affective bonds, cognition, and ethics in immersive environments. *Metaverse Basic and Applied Research*, 3. <https://doi.org/10.56294/mr2024.94>
- Proff, A., Musalam, R. y Matar, F. (2025). Lessons learned for leaders: implications for parent-school communication in post-pandemic learning environments. *Front. Educ.* 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1496319>
- Quiñones-Cortes, M. M. y Ortega-Pineda, R. A. (2017). *Formación ciudadana desde las ciencias sociales* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio institucional DSpace. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3384>

- Ramírez-Narváez, J., Ravelo-Méndez, R. de J., Rodríguez-Rodríguez, A. y Daluz-Veras, D. E. (2024). Pedagogical innovation in the 21st century to improve inclusive educational processes in Latin America. *Seminars in Medical Writing and Education*, 3. <https://doi.org/10.56294/mw2024593>
- Rodino-Bueno, M. E., Hernández-Olaya, N. L., Linale-Mendía, V. y Ramírez-Narváez, J. (2024). Personas con discapacidad: un desafío para Chile, Costa Rica, Ecuador y Uruguay. *Perspectivas en Inteligencia*, 16(25), 197-217. <https://doi.org/10.47961/2145194X.738>
- Rodríguez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rojas-Palacio, C. V., Arango-Zuluaga, E. I. y Botero-Castro, H. A. (2024). Design and implementation of a novel didactic strategy using learning styles for teaching control theory. *Journal of Technology and Science Education*, 14(4), 1025-1040. <https://doi.org/10.3926/jotse.2564>
- Román-Santana, W. M., Martínez-Alonzo, J. M. y De La Cruz-Mena, D. del C. (2024). El juego como estrategia lúdica: fortalecimiento de la competencia, pensamiento lógico, creativo y crítico en educación infantil. *Perspectivas en Inteligencia*, 16(25), 177-194. <https://doi.org/10.47961/2145194X.718>
- Samaniego-Cárdenas, F. L. (2017). *Enseñanza para la paz: una propuesta de formación ciudadana* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3383>
- Sánchez, J. C. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 107-117. <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/view/559>
<http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v41i1.559>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vela-López, V. E. (2025). Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional y del aprendizaje en los estudiantes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3179-3193. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1111>
- Vilca-Maquera, U. (2019). *La práctica de valores y la convivencia escolar en estudiantes de la IES Mariano Melgar de Ccallata Pacuncani - Ilave 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34197>



Revista Inteligencia Estratégica

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

La lúdica para mitigar la violencia escolar en estudiantes de grado quinto en Puerto Guzmán, Colombia

Declaración de divulgación

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

Los autores no declaran fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

Sobre el/los autor(es)

Ángela Rodríguez-Rodríguez es Magister en desarrollo social y educativo, es Trabajadora Social, con Diplomatura como e-mediadora en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), Diplomado en competencias docentes. Conocimientos en ambientes virtuales de aprendizaje y ambientes digitales incluyentes.

<https://orcid.org/0009-0007-4886-5301> - Contacto: angelar.rodriguez@docente.ibero.edu.co

Luz Adriana Beltrán-Vallejo es Licenciada en pedagogía infantil, con especialidad en desarrollo integral de la infancia y a la adolescencia de la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0006-5433-6732> - Contacto: lbeltr16@estudiante.ibero.edu.co

Oriana Patricia Barros-Fuenmayor es Licenciada en pedagogía infantil con especialidad en pedagogía y docencia de la Universidad del Cesar (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0005-3227-0181> - Contacto: Obarrosf@estudiante.ibero.edu.co





Revista Inteligencia Estratégica

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

Informes de inteligencia como apoyo a la judicialización en Colombia

Autor(es):

Valery Acero-Neira

<https://orcid.org/0009-0009-9566-5534>

aceropenal@gmail.com

Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales, Colombia

Citación APA: Acero-Neira, V. (2025). Informes de inteligencia como apoyo a la judicialización en Colombia. *Inteligencia Estratégica*, 2(1), 71-88. <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/article/view/19>

Publicado en línea: 2025

Los artículos publicados por la Revista Científica Inteligencia Estratégica son de acceso abierto bajo una licencia **Creative Commons: Atribución - No Comercial – Sin Derivados**.



Para enviar un artículo:

<https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/about/submissions>





Informes de inteligencia como apoyo a la judicialización en Colombia

Intelligence reports as support for judicialization in Colombia



Valery Acero-Neira

| Dirección de Impuestos y Aduanas
Nacionales, Medellín, Colombia

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025, pp. 71-88
e-ISSN (3073-0139). Bogotá, D. C., Colombia

Resumen

En el presente trabajo de investigación se abordó la utilidad de los productos de inteligencia y contrainteligencia que produce el Estado colombiano a través de sus organismos especializados en los parámetros de la Ley Estatutaria 1621 de 2013, y su Decreto Reglamentario 1070 de 2015, con el fin de analizar si es posible que los resultados de dicha función puedan servir como mecanismo de interpretación y/o medio con vocación de prueba en las labores de investigación y judicialización que adelanta la Fiscalía General de la Nación como ente investigador y acusador, titular persecutor de acción penal en el ciclo procesal penal. Se concluye que la decisión de la Corte Constitucional de excluir los informes de inteligencia como prueba en los procesos judiciales restringe la capacidad de los jueces para analizar adecuadamente los elementos probatorios y eventualmente obstaculiza la materialidad de la justicia.

Palabras clave: proceso penal; inteligencia; contrainteligencia; agente de inteligencia; ciclo de inteligencia.

Clasificación JEL: D63; F52.

Abstract

This research paper addresses the usefulness of intelligence and counterintelligence products produced by the Colombian State through its specialized agencies within the parameters of Statutory Law 1621 of 2013 and its regulatory decree 1070 of 2015, in order to analyze whether the results of this function can serve as an interpretation mechanism and/or means of proof in the investigation and prosecution work carried out by the Attorney General's Office as the investigative and accusatory entity, responsible for criminal action in criminal proceedings. It is concluded that the Constitutional Court's

decision to exclude intelligence reports as evidence in judicial proceedings limits the ability of judges to properly analyze the evidence and hinders the effectiveness of justice.

Keywords: criminal process; intelligence; counterintelligence; intelligence agent; intelligence cycle.

Introducción

En el presente trabajo de investigación se realiza un análisis cualitativo de la labor de inteligencia y contrainteligencia desarrollada por los diferentes organismos especializados de la comunidad de inteligencia del Estado colombiano, en especial de la información recolectada en el desarrollo del ciclo de inteligencia, con el fin de considerar si la misma puede ser utilizada como criterio de interpretación y/o material probatorio en el desarrollo de las funciones que cumple la Fiscalía General de la Nación. Para el desarrollo de esta tarea, es necesario realizar un esquema deductivo a la investigación, a fin de cumplir los siguientes objetivos:

El primer ejercicio será conocer a profundidad las esferas jurídicas que se pretenden anudar en esta tesis. Por tal razón, en este objetivo se pretende conocer la institución de inteligencia y contrainteligencia e identificar los organismos facultados para ello por el Estado colombiano, examinando en los antecedentes facticos y normativos de la función de inteligencia y el análisis de la Ley Estatutaria 1621 de 2013, junto con su correspondiente Decreto Reglamentario 857 de 2014, ahora denominado 1070 de 2015.

A la par, se estudiará la Fiscalía General de la Nación como Institución judicial que desarrolla labores propias de investigación y acusación en las etapas penales del sistema acusatorio, según lo consignado en la Constitución Política de Colombia de 1991.

En esta línea es importante conocer cuáles son los límites de las instituciones antes mencionadas. En consecuencia, se realizará un análisis jurisprudencial de las barreras legales que enfrentan los productos de inteligencia y contrainteligencia como elemento probatorio y se analizará el planeamiento, recolección, análisis y difusión de información y las labores del ente acusador. Para el desarrollo de este segundo objetivo será necesario incorporarse profundamente en las esferas de la Filosofía del derecho y del Sistema procesal penal acusatorio colombiano para entender el contenido y alcance de los límites del planteamiento que el investigador pretende.

Hilando el trabajo de investigación a la realidad, el tercer objetivo será el de conocer algunos casos en el Derecho comparado, donde la información recolectada en las labores de inteligencia y contrainteligencia sea fuente de interpretación e incluso donde se hace uso de esta como material probatorio para la institución encargada de investigar y llevar adelante la acción penal del ente acusador o de los mismos Estados.

Por último, con los conocimientos adquiridos será momento de gestar discusiones sobre la hipótesis planteada, a fin de vislumbrar si es posible ampliar el campo de acción del ejercicio y resultado de las actividades de inteligencia y contrainteligencia que realizan los organismos de inteligencia del Estado colombiano y su cambio a una nueva

interpretación jurídica, en contra de los flagelos como los GAO¹, las organizaciones armadas ilegales o la corrupción, entre otros; replantear la necesidad de poseer mayores elementos probatorios que permitan a la Fiscalía General de la Nación generar más eficacia y eficiencia en las acusaciones.

De lo creativo a lo práctico

Las actividades de inteligencia y contrainteligencia han sido fundamentales para la preservación de los Estados como los conocemos actualmente. Inicialmente, estas labores no eran exclusivas de organismos estatales, sino que, debido a su naturaleza secreta, solían ser ejecutadas por personas ajenas al aparato estatal, cuyo objetivo era recolectar información clave para desarrollar estrategias que garantizaran la seguridad o mitigaran amenazas internas (Hernández-Estupiñán, 2020; Shulsky y Schmitt, 2002).

Arthur Conan Doyle (1859-1930), nacido en Edimburgo, Escocia, creador del icónico detective literario Sherlock Holmes, contribuyó significativamente al desarrollo de la criminalística y las ciencias forenses. A través de su obra, particularmente en *Estudio en escarlata* (1887), Doyle planteó métodos innovadores para identificar indicios y resolver delitos mediante un enfoque lógico y creativo. Sus relatos adelantaron prácticas científicas, como el análisis de huellas empleado por Scotland Yard en 1901, o el estudio de documentos mecanografiados, adoptado por el Federal Bureau of Investigation (FBI) en 1933, décadas después de que fueran sugeridos en sus narraciones.

El método científico utilizado por Sherlock Holmes, basado en la observación y la comprobación empírica, captó la atención de detectives y policías judiciales, quienes adoptaron sus teorías para investigaciones reales. Estas prácticas novelescas no solo marcaron un hito en la literatura, sino que continúan siendo pilares fundamentales de la investigación judicial contemporánea, evidenciando la influencia duradera de Doyle en la inteligencia, la investigación y las ciencias forenses.

La Gestapo, inteligencia, policía judicial y poder central en la II Guerra

El análisis histórico de la inteligencia, la policía judicial y su relación con las ramas del poder del Estado, evidencia los riesgos de concentrar funciones en un único aparato, como ocurrió durante el Tercer Reich. Este régimen consolidó un sistema que combinaba inteligencia, contrainteligencia, labores judiciales y policiales, junto con grupos paramilitares al margen de la ley, lo que resultó en un aparato de poder excesivo y descontrolado, con consecuencias devastadoras (Maracin, 2010).

Tras la Primera Guerra Mundial, la policía prusiana intentó mantener el control de una población alemana profundamente descontenta y estigmatizada por el Tratado de Versalles (1919). En este contexto, las juventudes hitlerianas canalizaron el resentimiento

¹ Grupos Armados Organizados (GAO), Grupos Delincuenciales Organizados (GDO) o Grupos Armados Organizados Residuales (GAOR).

popular, sentando las bases para la creación de la Gestapo, concebida inicialmente como un organismo de inteligencia y control social (Davies, 2015). En 1933, con Adolf Hitler en el poder, las SA (tropas de asalto paramilitares) instauraron un régimen de facto en las calles, pero su brutalidad generó tensiones internas, lo que llevó a su purga durante la "Noche de los cuchillos largos", en la que más de trescientos líderes fueron eliminados (Maracin, 2010).

Posteriormente, el escuadrón de protección o *Saal-Schutz (SS)*, liderado por Heinrich Himmler, adquirió protagonismo como un aparato de seguridad e inteligencia centralizado. Bajo su dirección se estableció el *Sicherheitsdienst (SD)*, una rama de contrainteligencia diseñada para neutralizar amenazas internas, incluidas las propias SA. La Gestapo, dirigida inicialmente por Hermann Göring, evolucionó de un organismo clandestino a una red burocrática enfocada en el control social, empleando métodos represivos y propagandísticos para fortalecer el régimen nazi (Butler, 2007).

Inspirada en parte por la Policía secreta soviética, la Gestapo expandió sus operaciones internacionales durante la Segunda Guerra Mundial. Sus funciones incluían la represión de resistencias y la implementación de políticas de exterminio, como el Holocausto, mediante detenciones, torturas y ejecuciones masivas. Además, manipuló información para justificar acciones militares, como la invasión de Polonia tras el montaje de un ataque falso en la frontera (Butler, 2007).

La excesiva centralización de funciones en estas estructuras demostró ser contraproducente. La vulnerabilidad de los organismos permitió infiltraciones aliadas y conspiraciones internas, como la Operación Valquiria, que evidenció la fragilidad del régimen. Este caso histórico subraya que la concentración de inteligencia, funciones policiales y judiciales en un único organismo, sin contrapesos democráticos, conduce inevitablemente al colapso (Davies, 2015).

Guerra Fría y espionaje

La Guerra Fría marcó un periodo de rivalidad política, ideológica, espacial y nuclear entre Estados Unidos y la Unión Soviética, fomentando avances significativos en inteligencia y tecnología militar. Este contexto global favoreció el desarrollo de sofisticadas técnicas de espionaje y contrainteligencia, muchas de las cuales fueron adoptadas y perfeccionadas por las grandes potencias tras el colapso del Tercer Reich. Durante este periodo, científicos y agentes alemanes fueron reclutados por ambos bandos, aprovechando los conocimientos técnicos desarrollados por la Alemania nazi (Childers, 2019; Holguín-Alzate, 2017; Lost, 2013).

El conflicto comenzó tras la Segunda Guerra Mundial con la división de Alemania en dos bloques: la República Democrática Alemana (RDA), bajo influencia soviética, y la República Federal Alemana (RFA), aliada de Occidente. Esta división, sumada a la construcción del Muro de Berlín en 1961, intensificó las tensiones y las labores de espionaje, tanto para identificar infiltrados como para desarrollar inteligencia técnica que permitiera evaluar las capacidades militares del adversario (Pérez-Paredes, 2025).

La fundación de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), y el Pacto de Varsovia, formalizó los bandos en esta guerra fría, configurando un escenario global en el que el espionaje era base fundamental de todos los sistemas políticos. En este contexto, la inteligencia estadounidense, gracias al reclutamiento de científicos alemanes, desarrolló la bomba atómica. Sin embargo, la inteligencia soviética, a través del Proyecto Enormous², logró infiltrarse en el Proyecto Manhattan, equilibrando la balanza del poder nuclear. Este logro incluyó la participación de Leónidas Eitingon, quien obtuvo información crítica en México, lo que llevó a la ejecución de Julius y Ethel Rosenberg como agentes soviéticos (Cedillo, 2014).

Hacia finales de los años 70, la Guerra Fría alcanzó su clímax en Afganistán. La intervención soviética, en apoyo de un régimen comunista, generó la resistencia de las guerrillas Muejahidines³, financiadas y entrenadas por Estados Unidos. Este conflicto, conocido como el “Vietnam Soviético”, culminó con el retiro de tropas soviéticas en 1988, tras la Perestroika de Gorbachov⁴. Sin embargo, el vacío de poder permitió la llegada al poder de los talibanes en 1996, liderados por Osama Bin Laden, quien utilizó técnicas de inteligencia previamente patrocinadas por Estados Unidos como parte de la contención de la Unión Soviética en Afganistán, experticia que después fue utilizada por este para orquestar los ataques del 11 de septiembre de 2001 (11-S) (Núñez-Mariel, 2004).

Este análisis subraya cómo la Guerra Fría transformó las dinámicas de la inteligencia global, no solo perfeccionando sus métodos, sino también evidenciando los riesgos de entrenar y armar actores no estatales, cuyo impacto podría revertirse contra sus patrocinadores.

Policía judicial e inteligencia asociados en la agencia del FBI

Los ataques del 11-S evidenciaron fallas críticas en la inteligencia estadounidense, particularmente en su función preventiva. La incapacidad para procesar y analizar adecuadamente la información disponible antes del atentado demostró deficiencias en los procesos de recolección, análisis y difusión, lo que resultó en un trágico desenlace. Según su misión, el FBI (Federal Bureau of Investigation), como organismo enfocado tanto en inteligencia como en la aplicación de la ley, tiene la responsabilidad de proteger a Estados Unidos contra amenazas terroristas y de inteligencia extranjera, además de garantizar el cumplimiento de las leyes penales en todos los niveles gubernamentales (Federal Bureau of Investigation [FBI], s.f.).

Tras el 11-S, el FBI priorizó la prevención de ataques terroristas, mientras continuaba desarrollando otras áreas clave, como ciberseguridad, lucha contra la corrupción, defensa de los derechos civiles y combate al crimen organizado. Además, su

² Nombre clave para la operación de espionaje de la Unión Soviética contra los Estados Unidos de América para obtener información sobre la bomba atómica (Proyecto Manhattan) y así poder desarrollar una propia.

³ Grupos de combatientes islámicos que lucharon contra la invasión soviética de Afganistán (1978-1992).

⁴ Reformas económicas y políticas en la Unión Soviética que buscaban reestructurar la economía.

estrecha relación con el sistema judicial se materializa a través del “Criminal Justice Information Services”, centro encargado de gestionar información penal recolectada mediante investigaciones y análisis de inteligencia. Este sistema permite al FBI sustentar cargos penales ante la jurisdicción estadounidense, basándose en evidencias obtenidas a través de sus propios procesos investigativos (FBI, s.f.).

En contraste, Colombia, reconocida internacionalmente por su experiencia en inteligencia humana y técnica, enfrenta limitaciones en la integración de sus agencias de inteligencia con las labores judiciales. A pesar de sus avances, las normas locales restringen el uso de información recolectada por organismos de inteligencia, si no proviene del Cuerpo Técnico de Investigación (CTI) y de la mano de un diseño metodológico conducido por un fiscal. Esta disociación contrasta con modelos internacionales en los que la colaboración entre inteligencia y judicialización ha demostrado ser eficaz en áreas como la lucha contra la corrupción, el narcotráfico, la minería y el combate a conflictos asimétricos, planteando un potencial inexplorado para fortalecer el sistema colombiano.

Definición Actividades de policía judicial e inteligencia en Colombia

En el contexto colombiano, existen dos instituciones principales destinadas a contrarrestar la criminalidad que amenaza los principios constitucionales y democráticos: la Policía Judicial, operada por la Policía Nacional, en conjunto con la Fiscalía General de la Nación a través del Cuerpo Técnico de Investigación (CTI), y los organismos de inteligencia establecidos según la Ley 1621 de 2013 y el Decreto 1070 de 2015. Estas entidades tienen objetivos diferenciados, pero complementarios, en la protección de los valores de seguridad nacional y ciudadana, así como en la preservación del régimen democrático.

La Ley 1621 de 2013 define la función de inteligencia y contrainteligencia como el proceso llevado a cabo por organismos especializados para recolectar, procesar, analizar y difundir información destinada a proteger derechos humanos, prevenir amenazas internas y externas y garantizar la seguridad y defensa nacional. Este enfoque busca salvaguardar el régimen constitucional y legal (Ley Estatutaria 1621 de 2013, Art. 2).

Por su parte, la Policía Judicial se orienta a la investigación de delitos, apoyando la reconstrucción de hechos delictivos en las etapas de indagación preliminar, investigación formal o procesos judiciales. Estas actividades se realizan bajo la dirección de un fiscal y siguen un plan metodológico para recolectar elementos probatorios sujetos a contradicción durante el juicio. En casos de urgencia, la Policía Judicial puede intervenir sin requerir un mandato previo.

A pesar de la relevancia de ambas funciones, en la actualidad las labores de inteligencia en Colombia no están vinculadas a las investigaciones judiciales lideradas por la Fiscalía, y los hallazgos obtenidos a través del ciclo de inteligencia no son reconocidos como elementos probatorios. Estas limitaciones restringen el potencial de la inteligencia para respaldar decisiones judiciales, bien sea en la formulación de acusaciones o en su absolución. Integrar el ciclo de inteligencia al ámbito jurídico penal podría fortalecer significativamente la eficacia de las labores de la Fiscalía General de la Nación y optimizar el uso de los recursos estatales.

Desde la Constitución Política de 1991

Las labores de inteligencia y contrainteligencia en Colombia tienen una larga trayectoria y han sido objeto de diversas regulaciones. Antes de la promulgación de la Ley Estatutaria 1621 de 2013, existieron normativas como el Decreto 2233 de 1995 y el Decreto 324 de 2000, ambos derogados con la entrada en vigor de la mencionada Ley. Este marco legal fue diseñado para fortalecer las capacidades jurídicas de los organismos encargados de dichas actividades.

El Decreto 2233 de 1995 estableció el Sistema Nacional de Inteligencia, situando la inteligencia como una función gubernamental destinada a apoyar la toma de decisiones estatales, con el objetivo de garantizar la seguridad y la paz de la nación. Posteriormente, el Decreto 324 de 2000 buscó emplear estas actividades como herramientas para combatir el crimen organizado, centrándose en grupos armados ilegales, como las autodefensas.

En 2008, la iniciativa de regular estas labores cobró mayor relevancia con la creación de la Ley 1228 de 2009, la cual fue posteriormente declarada inexecutable por la Corte Constitucional, debido a que se tramitó como una ley ordinaria, cuando debió ser discutida bajo los criterios de una ley estatutaria (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-913, 2010). No obstante, esta norma aportó importantes elementos jurisprudenciales que influyeron en la elaboración de la Ley Estatutaria 1621 de 2013.

En el ámbito jurisprudencial, la Corte Constitucional ha establecido directrices significativas sobre las actividades de inteligencia y contrainteligencia, enmarcándolas en los principios del Estado Social de Derecho consagrados en la Constitución Política de 1991. Por ejemplo, la Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-708, 2008, subrayó el deber de los organismos de inteligencia de garantizar la protección de los derechos humanos, la independencia nacional y la integridad territorial. Asimismo, la Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-444, 1992, resaltó la necesidad de realizar estas actividades para salvaguardar al Estado y a la sociedad civil, estableciendo además los lineamientos sobre la reserva legal de los datos recolectados.

En síntesis, los antecedentes normativos y jurisprudenciales reflejan la necesidad imperiosa del Estado de realizar actividades de inteligencia y contrainteligencia para garantizar la defensa y estabilidad de la nación. En respuesta a esta necesidad, la Ley Estatutaria 1621 de 2013 unificó el marco jurídico, proporcionando un instrumento normativo sólido para regular y fortalecer estas labores esenciales para la seguridad y la defensa del país.

Fiscalía General de la Nación

Los antecedentes que dieron origen a la Fiscalía General de la Nación en Colombia se encuentran profundamente vinculados a las transformaciones políticas, sociales y económicas de finales de los años ochenta. Durante este periodo, marcado por la crisis provocada por el narcotráfico y su influencia en las decisiones gubernamentales, surgió la necesidad de replantear el modelo de Estado establecido en la Constitución de 1886

(Cancino-Moreno, 2002).

El clamor ciudadano por mayores garantías y participación, la apertura económica y la seguridad nacional impulsaron movimientos como la "Séptima Papeleta", que culminaron en la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente y la promulgación de la Constitución de 1991 (Quinche-Ramírez, 2009). En este contexto, se concretó la creación de la Fiscalía General de la Nación, una figura cuya gestación inició en los años setenta bajo el gobierno de Julio César Turbay Ayala, con la intención de crear un ente investigador que compartiera funciones con la Procuraduría General de la Nación (Cancino-Moreno, 2002).

El modelo de justicia penal previo, vigente bajo la Constitución de 1886, era de carácter inquisitivo. Este sistema concentraba en el juez funciones de investigación, acusación y juicio, lo que generaba serias limitaciones a la equidad procesal, especialmente por la falta de contradicción de pruebas y la influencia del crimen organizado en las decisiones judiciales (Cancino-Moreno, 2002). La figura del "juez sin rostro" y la prevalencia de procesos escritos reflejaban las debilidades del sistema para enfrentar la criminalidad y garantizar justicia efectiva (Bernal-Cuéllar y Montealegre-Lynett, 2013).

La Asamblea Nacional Constituyente, influida por las demandas de la época, optó por introducir un modelo acusatorio más equitativo y transparente, en el cual la Fiscalía asumiría las funciones investigativas y acusatorias que anteriormente recaían en la Dirección Nacional de Instrucción Criminal. Este cambio buscaba garantizar la imparcialidad y eficacia en la justicia penal, superando las limitaciones del sistema inquisitivo, como la concentración de funciones y la exclusión de la víctima del proceso (Sampedro-Arrubla, 2003).

En conclusión, el tránsito del sistema penal inquisitivo al acusatorio reflejó un avance significativo en términos de equidad y eficacia judicial. La Fiscalía General de la Nación, como parte de este nuevo esquema, se estableció como un pilar para garantizar los derechos fundamentales, la transparencia en los procesos y la lucha contra el crimen organizado, acorde con los principios de la Constitución de 1991.

El sistema mixto de tendencia acusatoria

La Constitución de 1991 consagró la Fiscalía General de la Nación como un organismo autónomo encargado de la investigación y acusación penal, con el propósito de garantizar las garantías procesales de todos los intervinientes bajo el marco del Estado Social de Derecho (Cancino-Moreno, 2002). Este modelo buscó superar las deficiencias del sistema inquisitivo predominante, pero inicialmente mantuvo ciertos rasgos de este, como la predominancia de procesos escritos y la limitada participación de las partes, regulados por la Ley 600 de 2000 (Cancino-Moreno, 2002).

La insatisfacción con estas características llevó a la promulgación del Acto Legislativo 03 de 2002, que modificó el Artículo 250 de la Constitución, y la Ley 906 de 2004, la cual introdujo un sistema penal acusatorio en Colombia. Este modelo se distingue

por su carácter oral, público y contradictorio, asegurando la igualdad entre las partes y el respeto por los derechos fundamentales, incluidos el debido proceso, la presunción de inocencia y la posibilidad de contradicción de pruebas (Bernal-Cuéllar y Montealegre-Lynett, 2013, Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-591, 2005).

El sistema acusatorio redefine el papel de las víctimas, otorgándoles un rol activo en el proceso penal y acceso a mecanismos de reparación integral (Sampedro-Arrubla, 2003). También establece la separación de funciones entre la Fiscalía, como ente acusador, y el juez de conocimiento, encargado del juicio. Adicionalmente, se crea la figura del Juez de Control de Garantías, quien supervisa la legalidad de las actuaciones en la fase investigativa y vela por los derechos fundamentales de los implicados (Cancino-Moreno, 2002).

La Ley 906 de 2004, alineada con la Constitución de 1991, institucionaliza principios rectores, como la dignidad humana, la legalidad, la igualdad y la imparcialidad. Asimismo, establece que las pruebas solo tienen validez si se presentan de manera pública, oral y contradictoria durante el juicio, descartando aquellas obtenidas con violación de garantías fundamentales (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-371, 2011). Además, refuerza la gratuidad del proceso y el acceso equitativo a la justicia para todos los intervinientes.

Finalmente, el modelo acusatorio incorpora garantías como la prohibición de ser juzgado sin ley previa, la protección contra la doble incriminación (cosa juzgada) y el derecho de las víctimas a una reparación integral. Este sistema, aunque influido por modelos internacionales, ha sido adaptado para responder a las necesidades del contexto colombiano, consolidando un proceso penal que privilegia la constitucionalización del Derecho penal y el respeto por los derechos fundamentales (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia C-591, 2005; Ley 906, 2004).

El agente encubierto

El establecimiento de la Fiscalía General de la Nación respondió, entre otros factores, a la necesidad de contar con una herramienta eficaz para combatir organizaciones criminales como el narcotráfico y los grupos armados ilegales (Martínez-Pabón, 2009). Entre los mecanismos utilizados para este fin, destaca la figura del agente encubierto, formalizada en la Ley 906 de 2004.

Según el Artículo 242 de esta normativa, un fiscal puede autorizar el uso de agentes encubiertos cuando existan motivos razonables para inferir que un indiciado o imputado continúa desarrollando actividades criminales. Dicha autorización debe contar con el aval del director nacional o seccional de fiscalías y está condicionada a su indispensabilidad para el éxito de la investigación (Ley 906, 2004, Art. 242).

El agente encubierto, quien puede ser un miembro de la Policía judicial o un particular, está habilitado para realizar actos extrapenales, como involucrarse en actividades sancionables, con el objetivo de recaudar pruebas o encauzar la labor de la Fiscalía. Estas pruebas deben preservar la cadena de custodia para ser válidas en juicio, y

toda operación encubierta está sujeta a control de garantías dentro de las 36 horas siguientes a su conclusión.

Respecto al uso de la información obtenida, esta puede ser empleada exclusivamente por las entidades competentes, bajo estricta reserva. La labor del agente encubierto, en roles como testigo secreto, informante o agente provocador, es parte integral de las actividades de inteligencia y contrainteligencia desarrolladas por la Policía Judicial y la Fiscalía.

En este contexto, las actividades de inteligencia están reguladas para recolectar información que permita al Gobierno enfrentar amenazas a la seguridad nacional. Aunque los datos de inteligencia pueden orientar procesos judiciales o disciplinarios, no son admisibles como prueba en juicio penal. Sin embargo, la Fiscalía puede utilizarlos para encauzar sus investigaciones, siempre en cumplimiento de la Ley Estatutaria 1621 de 2013 y el Decreto Reglamentario 857 de 2014.

En síntesis, las labores de inteligencia y las investigaciones penales, aunque similares en su recolección de información, pertenecen a esferas jurídicas distintas. Mientras la inteligencia se enfoca en la seguridad nacional, las investigaciones de la Fiscalía persiguen la judicialización de conductas penalmente reprochables.

Planeamiento y dirección

El planeamiento de actividades de inteligencia se encuentra debidamente regulado en la Ley 1621 de 2013, en su Capítulo V, que establece el control y supervisión de dichas actividades. En su Artículo 14, se especifica que estas solo pueden ejecutarse bajo la autorización expresa de una Orden de Operaciones o una Misión de Trabajo, la cual debe ser emitida por el director de cada organismo o quien ejerza sus funciones, conforme al nivel de emisión de la orden (Ley Estatutaria 1621 de 2013). Esta autorización debe estar respaldada por un planeamiento que responda a prioridades específicas, tales como la metodología de búsqueda de información, infiltración, vigilancia o seguimiento, priorizando siempre la protección de los derechos humanos, los medios y métodos empleados, así como la seguridad del personal operativo.

En el contexto español, que se adapta a los modelos europeo e inglés, el planeamiento se rige por el Decreto Reglamentario 857 de 2014, el cual aborda las actividades, medios y recursos necesarios. Según Navarro-Bonilla (2004), el planeamiento se centra en la identificación de necesidades de conocimiento, más allá de la información, formuladas a través de requerimientos específicos por parte de los responsables de la toma de decisiones políticas. Las directivas nacionales de inteligencia, documentos clasificados como secretos en España, precisan los objetivos y requerimientos de inteligencia en áreas de interés nacional, tales como terrorismo, grupos extremistas o la seguridad en el abastecimiento energético.

Búsqueda de información

La obtención de información es un componente esencial del ciclo de inteligencia,

constituyendo la base del conocimiento necesario para su posterior procesamiento y generación del producto de inteligencia. Esta fase implica la adquisición y recolección de datos en bruto, tarea realizada por un especialista en inteligencia (Navarro-Bonilla, 2004).

El proceso de captación de información es crítico, ya que su omisión o deficiencia genera dos posibles problemas: la falta de información necesaria o la obtención de un volumen tan elevado que impide su análisis adecuado. Un ejemplo de lo segundo es la información recabada antes de los atentados del 11 de septiembre de 2001, cuya magnitud impidió un análisis efectivo, lo que a su vez comprometió la capacidad para prevenir la amenaza. Según Navarro-Bonilla (2004), “no se trata por tanto de exhaustividad, sino de precisión y eficacia en su control, procesamiento y disposición a los organismos responsables de la inteligencia nacional” (p. 58). Igual circunstancia podría predicarse de los ataques que el grupo narcoterrorista de Hamás infringiera contra Israel el 7 de octubre de 2023, resulta inaudito que se desestimara la información de inteligencia y que esta permitiera que se perpetrara este nefasto ataque.

Procesamiento y análisis

El procesamiento de información es una etapa fundamental dentro del ciclo de inteligencia establecido en Colombia, llevada a cabo por los organismos especializados del orden nacional, como las agencias de inteligencia. Este proceso se desarrolla mediante el uso de medios tanto humanos como técnicos, y constituye la antepenúltima fase del ciclo, dado que la última etapa corresponde al análisis y difusión de la información procesada. Este paso es esencial para la generación de conocimientos de inteligencia, como lo señala la Corte Constitucional de Colombia, Sentencia 540, 2012.

Una vez completado el planeamiento y la obtención de la información en bruto, recolectada con precisión y eficacia, se puede proceder al siguiente nivel, con el objetivo de asegurar un producto de inteligencia que facilite una toma de decisiones objetiva por parte de las autoridades competentes. Según Navarro-Bonilla (2004):

la conversión de la información obtenida y recopilada por medios diferentes en conjuntos estructurados de información caracteriza la tercera fase del ciclo que se lleva a cabo bajo la responsabilidad de un procesador, quien generalmente tiene acceso a más información (p. 58).

En esta etapa la información es evaluada por un especialista o un oficial capacitado, que puede ser un oficial, suboficial, civil entrenado, historiador, documentalista o especialista en sistemas de información geográfica, entre otros. Este procesador debe estar preparado para brindar un análisis objetivo, observando y protegiendo los derechos humanos, y contribuyendo a la prevención de amenazas internas o externas, en cumplimiento de la ley y la seguridad nacional (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia 540, 2012).

Así, en las fases de planeamiento, obtención y procesamiento de la información, se logra un conocimiento preciso y verídico del delito, el cual ha sido analizado por un equipo altamente capacitado. En este punto consideramos que este conocimiento puede servir

como prueba en juicios contra el crimen organizado o la corrupción política.

El análisis, como fase clave, incluye diversas actividades, tales como la evaluación de documentos, fuentes abiertas, planos e informes. Navarro-Bonilla (2004) explica las dos operaciones esenciales dentro del análisis: Valoración de las fuentes, en cuanto a su utilidad, credibilidad, oportunidad y exactitud, así como su integración una vez evaluadas. Esta integración debe basarse en dos criterios: la validez de la fuente y la pertinencia de la información para cumplir con los requerimientos establecidos en la fase inicial.

Elaboración formal de los resultados, que implica la creación de tipologías documentales, como informes, resúmenes, dossiers fotográficos, esquemas, presentaciones informáticas, entre otros, ajustados al tipo de información recopilada (Navarro-Bonilla, 2004). Este enfoque clarifica el proceso de análisis, que no solo debe garantizar la veracidad de la información, sino también asegurar que esta cumpla con los objetivos establecidos en la Orden de Operaciones o Misión de Trabajo. Asimismo, la elaboración formal de los productos de inteligencia debe ser objetiva y adaptada a las necesidades del receptor, facilitando una comunicación efectiva y ejecutiva sobre el asunto en cuestión.

Difusión

Las observaciones sobre el análisis abordan de manera significativa la última fase del proceso de inteligencia: la difusión. Es pertinente señalar que el requerimiento de inteligencia, una vez procesado, llega a su destinatario final, quien, en un contexto más confidencial, evaluará si el informe de inteligencia cumplió con los objetivos establecidos. Este receptor es quien determinará si el planeamiento, la búsqueda de información, el procesamiento, el análisis y la difusión han logrado satisfacer el requerimiento original de inteligencia. En esta fase, el conocimiento de inteligencia ya está consolidado, por lo que la objetividad del informe se convierte en un aspecto crucial para su valoración teórica.

Plan nacional de inteligencia

Se ha planteado como idea central la necesidad de aprovechar los conocimientos y experiencias acumuladas por la comunidad de inteligencia del Estado colombiano, los cuales podrían servir como herramientas dentro del Sistema procesal acusatorio, particularmente por la Fiscalía General de la Nación. Es crucial que estos conocimientos se utilicen respetando principios fundamentales, como la cadena de custodia, el debido proceso y la validez probatoria, enmarcados en la Constitución Nacional (Constitución Política de Colombia [C.P], 1991, Art. 29 y Art. 250).

Los productos derivados del desarrollo de la función de inteligencia podrían sustentar no solo indicios, como ocurre en la actualidad, sino también imputaciones y acusaciones ante el juez correspondiente, con la Fiscalía encargada de su respaldo. Sin embargo, persiste la cuestión de cómo implementar legalmente estos productos dentro del marco del Sistema penal acusatorio, en especial cuando la Ley Estatutaria 1621 de 2013 establece que los informes de inteligencia no tienen valor probatorio (Ley Estatutaria 1621 de 2013, Art. 35). A pesar de esta restricción, el decreto reglamentario 857 de 2014 (hoy

1070 de 2015) establece que la cooperación entre las agencias de inteligencia y la Fiscalía es posible, especialmente en casos de lucha contra organizaciones criminales y corrupción (Presidencia de la República de Colombia, Decreto 857 de 2014).

El Plan Nacional de Inteligencia, elaborado bajo el marco de la Constitución Nacional y los planes de desarrollo del gobierno, define las necesidades y prioridades del Estado en materia de seguridad, asignando responsabilidades a las agencias de inteligencia. A través de la cooperación entre estas y la Fiscalía, se pretende potenciar la capacidad de judicialización frente a amenazas internas y externas, como el crimen organizado y el narcotráfico (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia 748, 2011). A este respecto, los informes de inteligencia pueden proporcionar información valiosa sobre las estructuras criminales, lo que facilita la identificación de actores delictivos y su correspondiente judicialización.

De acuerdo con el artículo 4 de la Ley 1621 de 2013, la función de inteligencia debe estar alineada con el respeto a los derechos humanos y la Constitución, limitando la recolección de información a los fines previstos por el Estado, como la protección de las instituciones democráticas y los derechos ciudadanos frente a amenazas tales como el narcotráfico y el crimen organizado (Ley Estatutaria 1621 de 2013, Art. 4). Estos esfuerzos deben complementarse con un enfoque coordinado entre la Fiscalía y los organismos de inteligencia, como la Policía Judicial, que enfrenta limitaciones de recursos y personal, mientras que las agencias de inteligencia tienen acceso a información más elaborada y sofisticada.

El Plan Nacional de Inteligencia establece principios de necesidad, idoneidad y proporcionalidad para la recolección de información, asegurando que se respeten los derechos fundamentales y que las acciones sean proporcionales a los fines de seguridad y defensa nacional (Ley Estatutaria 1621 de 2013, Art. 5). La coordinación entre la Fiscalía y los organismos de inteligencia, que poseen conocimientos específicos sobre estructuras criminales, puede facilitar la judicialización efectiva de delitos relacionados con el narcotráfico, la minería ilegal y la corrupción, entre otros (Ley Estatutaria 1621 de 2013; Sandoval-Perdomo y Arciniegas-Londoño, 2021).

La validez probatoria del conocimiento de inteligencia en la judicialización

El análisis detallado sobre la validez probatoria de la información de inteligencia en un proceso adversarial y contradictorio resalta cuestiones clave sobre cómo la información obtenida en el ciclo de inteligencia puede ser utilizada dentro de un juicio oral. El objetivo es evaluar cómo dicha información, aunque relevante, puede introducirse legalmente en una investigación criminal y en el juicio acusatorio, considerando y evaluando su impacto en la decisión judicial.

Primero, se abordan las barreras legales y procedimentales que podrían dificultar la aplicación de esta tesis. En segundo lugar, se presenta la interpretación de esta información como una oportunidad para priorizar los intereses del Estado, destacando las normativas vigentes, como la Ley 1621 de 2013 y su Decreto Reglamentario 857 de 2014, así como la Corte Constitucional de Colombia, Sentencia 540, 2012.

Uno de los aspectos centrales del Estado es la reserva de la información obtenida, una prioridad que Colombia ha adoptado mediante el Artículo 33 de la Ley 1621 de 2013, que establece un periodo de reserva de treinta años, prorrogable por quince años adicionales en ciertos casos, como cuando la información implique riesgos para las relaciones internacionales o la seguridad de agentes o fuentes (Ley Estatutaria 1621 de 2013, Art. 33). Este período extenso genera un aparente obstáculo para su utilización en procesos judiciales, ya que podría impedir que la información se use durante el tiempo de clasificación.

El Artículo 35 de la misma Ley especifica que los informes de inteligencia no tienen valor probatorio en procesos judiciales, aunque pueden servir como criterio orientador en la indagación (Ley Estatutaria 1621 de 2013, Art. 35). La Corte Constitucional, en la Sentencia 540 de 2012, reafirma que estos informes no constituyen imputaciones penales, sino que representan un proceso preventivo relacionado con la posibilidad de que se cometan delitos (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia 540, 2012). Esta interpretación ha sido criticada por algunos sectores, como la Asociación Nacional de Fiscales, que considera inconstitucional la restricción de valor probatorio en los informes de inteligencia, argumentando que dicha limitación impide el adecuado fortalecimiento de la carga probatoria en procesos judiciales.

La Corte Constitucional, al no abordar adecuadamente las implicaciones de su decisión, ha sido señalada por desconocer los principios fundamentales del Sistema acusatorio, que exige que las pruebas se introduzcan en audiencia pública y se sometan a contradicción. Esto podría llevar a una restricción de la capacidad de los jueces para analizar elementos relevantes que puedan incidir en la culpabilidad o inocencia de los acusados.

En cuanto a la transferencia de información de inteligencia a las autoridades judiciales, el Decreto 857 de 2014 establece normas claras sobre los niveles de clasificación de la información de inteligencia (Presidencia de la República de Colombia, Decreto 857 de 2014, Art. 14). Aunque la información clasificada puede ser trasladada a las autoridades judiciales sin necesidad de levantar su reserva, esta debe garantizarse bajo condiciones de seguridad, con restricciones en su difusión y divulgación (Presidencia de la República de Colombia, Decreto 857 de 2014, Art. 14). Además, el Artículo 34 de la Ley 1621 de 2013 aclara que las autoridades judiciales pueden acceder a esta información sin oposición, siempre que no ponga en riesgo la seguridad nacional o la integridad de los involucrados (Ley Estatutaria 1621 de 2013, Art. 34).

En resumen, aunque la información de inteligencia está sujeta a un periodo de reserva, su uso en el proceso penal sí está permitido bajo estrictas condiciones legales y con la debida protección de los datos sensibles. La legislación establece mecanismos para garantizar que la información se utilice de manera legítima y eficaz en el ámbito judicial, sin vulnerar derechos fundamentales ni comprometer la seguridad del Estado; por tanto, puede ser una herramienta de uso sostenido en la audiencia de acusación donde son develadas las pruebas por parte del ente persecutor y será a su vez la recolección de información en el ciclo de inteligencia con el respeto a los Derechos Humanos (DD.HH),

lo que garantice su veracidad en el juicio, estos sin perjuicio que como toda prueba es susceptible de un debate, será el juez de conocimiento quien la transforme en prueba.

Conclusiones

El Estado colombiano enfrenta una crisis estructural que exige el uso de herramientas eficaces para prevenir y combatir la criminalidad y la corrupción, respetando los principios constitucionales. La decisión de la Corte Constitucional de excluir los informes de inteligencia como prueba en los procesos judiciales limita la capacidad de los jueces para analizar adecuadamente los elementos probatorios y obstaculiza la efectividad de la justicia. La exclusión de estas pruebas no solo desconoce el contexto operativo de la inteligencia, sino que también pone en riesgo la protección de la sociedad y la correcta administración de justicia. La inclusión de peritos de inteligencia y la reconsideración del valor probatorio de los informes son fundamentales para fortalecer el sistema judicial y garantizar una respuesta más efectiva frente a la criminalidad.

El Plan Nacional de Inteligencia, conforme con lo establecido por el Decreto Reglamentario 857 de 2014 y la Ley 1621 de 2013, ofrece un marco normativo claro para la coordinación de los esfuerzos de los organismos de inteligencia en Colombia, con el objetivo de salvaguardar la seguridad nacional y enfrentar amenazas como el narcotráfico y el crimen organizado. La colaboración interinstitucional con la Fiscalía General de la Nación se posiciona como un mecanismo clave para la eficacia de la judicialización de la criminalidad, alineándose con los principios constitucionales que protegen los derechos humanos. La función de inteligencia se guía por principios de proporcionalidad e idoneidad, asegurando que las acciones adoptadas sean apropiadas y no vulneren derechos fundamentales.

La implementación del Plan Nacional de Inteligencia refleja la capacidad del Gobierno para priorizar y gestionar los recursos del Estado en la lucha contra la criminalidad, integrando estrategias de inteligencia con la persecución judicial de delitos. La cooperación entre los organismos de inteligencia y la Fiscalía General de la Nación refuerza la persecución del crimen organizado y otras amenazas a la seguridad nacional. A través del Consejo de Seguridad Nacional, se asegura la formulación de políticas coherentes y adaptadas a las prioridades del Estado, mientras que el respeto a los derechos humanos y la legalidad garantiza que las operaciones de inteligencia no sobrepasen los límites establecidos por la ley.

Referencias

Acto legislativo 03 de 2002. Por el cual se reforma la Constitución Nacional. 19 de diciembre de 2002. D.O. No. 45040.

Bernal-Cuéllar, J. y Montealegre-Lynett, E. (2013). *El proceso penal. Tomo. II: Estructura y garantías procesales*. Sexta Edición. Universidad Externado de Colombia.

Butler, R. (2007). *La Gestapo: la historia de la policía secreta de Hitler 1933-1945*. Libsa.

- Cancino-Moreno, A. J. (2002). *La Fiscalía General de la Nación: evolución histórica y análisis crítico*. Colegio de abogados penalistas de Bogotá y Cundinamarca.
- Cedillo, J. A. (2014). *Eitingon, las operaciones secretas de Stalin en México*. Debate.
- Childers, T. (2019). *El tercer Reich: una historia de la Alemania Nazi*. Editorial Planeta S. A.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 29. 7 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-29>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 250. 7 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-8/capitulo-6/articulo-250>
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Cuarta de Revisión. (7 de julio de 1992). Sentencia T-444/92. (M. P. Alejandro Martínez Caballero). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-444-92.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Plena. (9 de junio de 2005). Sentencia C-591/05. (M. P. Clara Inés Vargas Hernández). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/c-591-05.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Plena. (16 de noviembre de 2010). Sentencia C-913/10. (M. P. Nilson Pinilla Pinilla). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-913-10.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Plena. (11 de mayo de 2011). Sentencia C-371/11. (M. P. Luis Ernesto Vargas Silva). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/c-371-11.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Plena. (6 de octubre de 2011). Sentencia C-748/11. (M. P. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/c-748-11.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Plena. (12 de julio de 2012). Sentencia C-540/12. (M. P. Jorge Iván Palacio Palacio). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/c-540-12.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. Sala Séptima de Revisión. (14 de julio de 2008). Sentencia T-708/08. (M. P. Clara Inés Vargas Hernández). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/t-708-08.htm>
- Davies, N. (2015). *Europa en guerra 1939-1945: ¿Quién ganó realmente la Segunda Guerra Mundial?* Editorial Planeta.
- Decreto 857 de 2014. [Presidencia de la república de Colombia]. Por el cual se reglamenta la Ley Estatutaria 1621 del 17 de abril de 2013, “Por medio de la cual se expiden

- normas para fortalecer el marco legal que permite a los organismos, que llevan a cabo actividades de inteligencia y contrainteligencia, cumplir con su misión constitucional y legal, y se dictan otras disposiciones. 6 de mayo de 2014. D. O. No. 49143. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=57315>
- Decreto 1070 de 2015. [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Administrativo de Defensa. 26 de mayo de 2015. D. O. No. 49523. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=76837>
- Federal Bureau of Investigation. (s.f.). *Acerca de*. An official website of the United States government. <https://www.fbi.gov/about>
- Hernández-Estupiñán, P. A. (2020). Aportes al concepto de inteligencia estratégica. *Perspectivas en Inteligencia*, 12(21), 81-94. <https://doi.org/10.47961/2145194X.233>
- Holguín-Alzate, J. A. (2017). La misión encubierta del Tercer Reich. *Perspectivas en Inteligencia*, 9(18), 35-48. <https://revistascedoc.com/index.php/pei/article/view/70>
- Ley 600 de 2000. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal. 24 de julio de 2000. D. O. No. 44097. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6389>
- Ley 906 de 2004. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal (Corregida de conformidad con el Decreto 2770 de 2004). 31 de agosto de 2004. D. O. No. 45658. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=14787>
- Ley Estatutaria 1621 de 2013. Por medio de la cual se expiden normas para fortalecer el Marco Jurídico que permite a los organismos que llevan a cabo actividades de inteligencia y contrainteligencia cumplir con su misión constitucional y legal, y se dictan otras disposiciones. 17 de abril de 2013. D. O. No. 48764. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52706>
- Lost, F. (2013). *Secretos de los Nazis: una oculta brecha en el tejido de la historia*. Kindle
- Maracin, P. R. (2010). *La noche de los cuchillos largos: cuarenta y ocho horas que cambiaron la historia mundial*. Editorial La esfera de los Libros.
- Martínez-Pabón, S. J. (2009). *La labor del agente encubierto en el sistema penal acusatorio*. Grupo editorial Ibáñez.
- Navarro-Bonilla, D. (2004). El ciclo de inteligencia y sus límites. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, (48), 51-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2270935>
- Núñez-Mariel, M. (2004). *Entre terroristas: una política exterior para el mundo del terror (Vida y Pensamiento de México)*. Fondo de Cultura Económica.

- Pérez-Paredes, C. A. (2025). *El impacto de las políticas económicas de la ex República Federal Alemana y de la ex República Democrática Alemana en el sector industrial de Hessen y Thuringia 2020-2023* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000868230>
- Quinche-Ramírez, M. F. (2009). *Derecho constitucional colombiano de la Carta de 1991 y sus reformas*. Editorial Universidad del Rosario
- Sampedro-Arrubla, J. A. (2003). *La humanización del proceso penal: una propuesta desde la victimología*. Legis.
- Sandoval-Perdomo, A. E. y Arciniegas-Londoño, L. (2021). Afectaciones a la seguridad y defensa de Colombia por el fenómeno de la minería ilegal: percepción académica, escenario y posibles soluciones institucionales. *Perspectivas en Inteligencia*, 13(22), 49–61. <https://doi.org/10.47961/2145194X.270>
- Shulsky, A. N. y Schmitt, G. J. (2002). *Silent warfare: understanding the word of intelligence*. (third edition). Potomac books, Inc.



Revista **Inteligencia Estratégica**

(Revista Científica en Ciencias Sociales e Interdisciplinaria)

Volumen 2, Número 1, enero - junio de 2025

ISSN: 3073-0139 (en línea)

Página Web: <https://revista.esici.edu.co/index.php/inest/index>

Bogotá, D.C., Colombia

Informes de inteligencia como apoyo a la judicialización en Colombia

Declaración de divulgación

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

Los autores no declaran fuente de financiamiento para la realización de este artículo.

Sobre el/los autor(es)

Valery Acero-Neira es Magister en derecho penal de la Universidad Santo Tomas de Aquino (Colombia), es Especialista en derecho aduanero y comercio exterior del Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario (Colombia), es Especialista en derecho penal del Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario (Colombia), Es Abogado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia), obtuvo una mención especial meritatoria del trabajo de grado en la Universidad Santo Tomas de Aquino de Bogotá -Colombia.

<https://orcid.org/0009-0009-9566-5534> - Contacto: aceropenal@gmail.com

