Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

EDUCAR DESDE EL CORAZÓN MÁS ALLÁ DEL SUFRIMIENTO: EL ACOMPAÑAMIENTO AFECTIVO COMO BASE DE UN MODELO PEDAGÓGICO INSPIRADO EN EL SISTEMA PREVENTIVO SALESIANO AL ESTILO VARIARISTA

EDUCATING FROM THE HEART, BEYOND SUFFERING: EMOTIONAL SUPPORT AS THE FOUNDATION OF A PEDAGOGICAL MODEL INSPIRED BY THE SALESIAN PREVENTIVE SYSTEM IN THE VARIARISTA STYLE

Martha Nelly Gutierrez Castañeda
Universidad Americana de Europa (UNADE)

Abel Lopez Busto
Universidad Americana de Europa (UNADE)

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.26021

Educar desde el corazón más allá del sufrimiento: el acompañamiento afectivo como base de un modelo pedagógico inspirado en el Sistema Preventivo Salesiano al estilo Variarista

Martha Nelly Gutierrez Castañeda[1]
marthagutic@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-6180-3161
Universidad Americana de Europa (UNADE)
Colombia

Abel Lopez Busto
abel.lopez@aulagrupo.es
https://orcid.org/0009-0004-0080-7629
Universidad Americana de Europa (UNADE)
México

RESUMEN

La literatura pedagógica reconoce el Sistema Preventivo Salesiano como una de las propuestas humanistas de mayor recorrido. No ofrece, en cambio, un modelo que articule la educación emocional, la resiliencia, la espiritualidad, el sentido de vida y el acompañamiento desde la praxis del Beato Luis Variara. Ese hueco delimita el problema. El estudio se propuso fundamentar un modelo pedagógico para la formación integral en contextos de sufrimiento, a partir de los escritos biográficos y epistolares de Variara, de la experiencia educativa del Lazareto de Agua de Dios y de la percepción de docentes en ejercicio. Se adoptó un diseño mixto convergente con componente cualitativo incrustado, organizado en tres fases. La primera fue una revisión sistemática conforme al protocolo PRISMA 2020; la segunda, el análisis documental de fuentes primarias y secundarias; la tercera, un componente empírico aplicado entre diciembre de 2025 y mayo de 2026 a 80 docentes de instituciones colombianas. El instrumento reunió veinte ítems de escala Likert en cinco dimensiones, con alfa de Cronbach de 0,949, y cinco preguntas abiertas analizadas mediante análisis temático reflexivo. Triangulación metodológica y matrices conjuntas resolvieron la integración. Cuatro dimensiones obtuvieron valoraciones entre 4,20 y 4,47. La referida al sufrimiento como experiencia formativa quedó en 3,73, con un ítem situado en la neutralidad exacta de la escala. Los docentes asumen el acompañamiento del dolor como parte de su rol, pero resisten conceptualizar el sufrimiento como componente del proceso educativo. Esa disociación entre práctica y concepto es el hallazgo central del estudio. Las asociaciones observadas entre las dimensiones, de orientación causal fundamentada en la teoría, sustentan la pertinencia del modelo, que se ofrece como propuesta fundamentada y no como una relación causa-efecto demostrada, tarea que corresponde a diseños posteriores.

Palabras clave: modelo pedagógico; pedagogía salesiana; sufrimiento; resiliencia; acompañamiento educativo.

[1] Autor principal.
Correspondencia: marthagutic@gmail.com

Educating from the heart, beyond suffering: emotional support as the foundation of a pedagogical model inspired by the Salesian Preventive System in the Variarista style

ABSTRACT

Pedagogical scholarship acknowledges the Salesian Preventive System as one of the most enduring humanistic proposals. It offers, however, no model articulating emotional education, resilience, spirituality, meaning in life and educational accompaniment from the praxis of Blessed Luis Variara. That gap defines the problem. The study aimed to ground a pedagogical model for integral education in contexts of suffering, drawing on Variara's biographical and epistolary writings, on the educational experience of the Agua de Dios Leprosarium, and on the perceptions of practising teachers. A convergent mixed-methods design with an embedded qualitative component was adopted, organised in three phases. The first was a systematic review following the PRISMA 2020 protocol; the second, documentary analysis of primary and secondary sources; the third, an empirical component administered between December 2025 and May 2026 to 80 teachers from Colombian schools. The instrument comprised twenty Likert-scale items across five dimensions, with a Cronbach's alpha of .949, together with five open-ended written questions analysed through reflexive thematic analysis. Methodological triangulation and joint displays resolved the integration. Four dimensions scored between 4.20 and 4.47. The dimension of suffering as a formative experience fell to 3.73, with one at the exact neutral point in the scale. Teachers accept pain as a part of their profession but do not regard suffering as something inherent to the educational process. This dissociation between practice and concept is the study's central finding. The associations observed among the dimensions, causally oriented on theoretical grounds, support the relevance of the model, which is offered as a substantiated proposal rather than a demonstrated cause-and-effect relationship, a task reserved for subsequent designs.

Keywords: pedagogical model; Salesian pedagogy; suffering; resilience; educational accompaniment.

Artículo recibido 10 julio 2026
Aceptado para publicación: 21 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales, tecnológicas y sanitarias de la última década alteraron las condiciones del trabajo escolar. Tres factores presionan hoy hacia propuestas que excedan el rendimiento cognitivo: el deterioro de la salud mental infantil y juvenil, la violencia escolar y la erosión de los referentes de sentido (UNESCO, 2021; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). En Colombia, la encuesta nacional de percepción sobre salud mental aplicada en 2023 halló que tres de cada cuatro personas entre 18 y 24 años declararon haber enfrentado algún problema de salud mental (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023).

La escuela recibe esa realidad sin disponer siempre de marcos para interpretarla. La investigación educativa ha respondido con evidencia consolidada. Sobre 575.361 estudiantes de 53 países, los programas de aprendizaje socioemocional documentan mejoras en habilidades, conducta, clima escolar y desempeño (Cipriano et al., 2023); es así como una síntesis de 189 estudios muestra que la calidad afectiva de la relación docente-estudiante se asocia con el compromiso escolar en magnitudes de mediana a grande (Roorda et al., 2017), por lo tanto, el sentido de pertenencia se vincula con el rendimiento y con el clima de aula percibido (Korpershoek et al., 2020).

Estos desarrollos comparten una característica común y es que funcionan en la regulación emocional y la prevención del malestar, no en la experiencia del sufrimiento, lo que quiere decir que regular una emoción y dar sentido al dolor no son lo mismo, y lo primero no tiene un tratamiento pedagógico sistemático, por lo tanto, los enfoques informados por el trauma reconocen la adversidad pero la sitúan en el ámbito clínico más que en el educativo, y la evidencia experimental para este último es limitada (Maynard et al., 2019); en ese orden de ideas, la logoterapia juego un papel clave en la educación, ya que es la base antropológica de la que carecen los dos enfoques anteriores, pero no se traduce en un enfoque didáctico formal (Frankl, 2004; Chan, 2024), dando lugar a la tradición salesiana, la cual proporciona un precedente importante.

El Sistema Preventivo de Don Bosco articula razón, religión y amor en una pedagogía de la presencia constante (Braido, 1999; Prellezo, 2008). Su aplicación en condiciones de sufrimiento permanente encuentra un caso documentado en la praxis del Beato Luis Variara, quien educó a niños y jóvenes

enfermos de lepra en el Lazareto de Agua de Dios, territorio de confinamiento sanitario donde el estigma organizó la vida social durante décadas (Martínez & Guatibonza, 2005; Nieto, 2023).

La revisión sistemática de este estudio nos permitió confirmar un hecho que se suma a la originalidad del trabajo, pues no hay trabajo científico indexado que analice la filosofía educativa de Variara o la formalice como un modelo pedagógico; de hecho, en la literatura sobre él se distribuye en tres clases: hagiografía, biografía sin revisión por pares y estudios históricos sobre el lazareto (Nieto González et al., 2022; Turriago Rojas, 2014), sin embargo, ninguno lo aborda como educador.

El objetivo del estudio fue fundamentar el modelo pedagógico «Educar desde el corazón más allá del sufrimiento» mediante el análisis e interpretación de las fuentes sobre Variara y de la percepción de docentes en ejercicio.

METODOLOGÍA

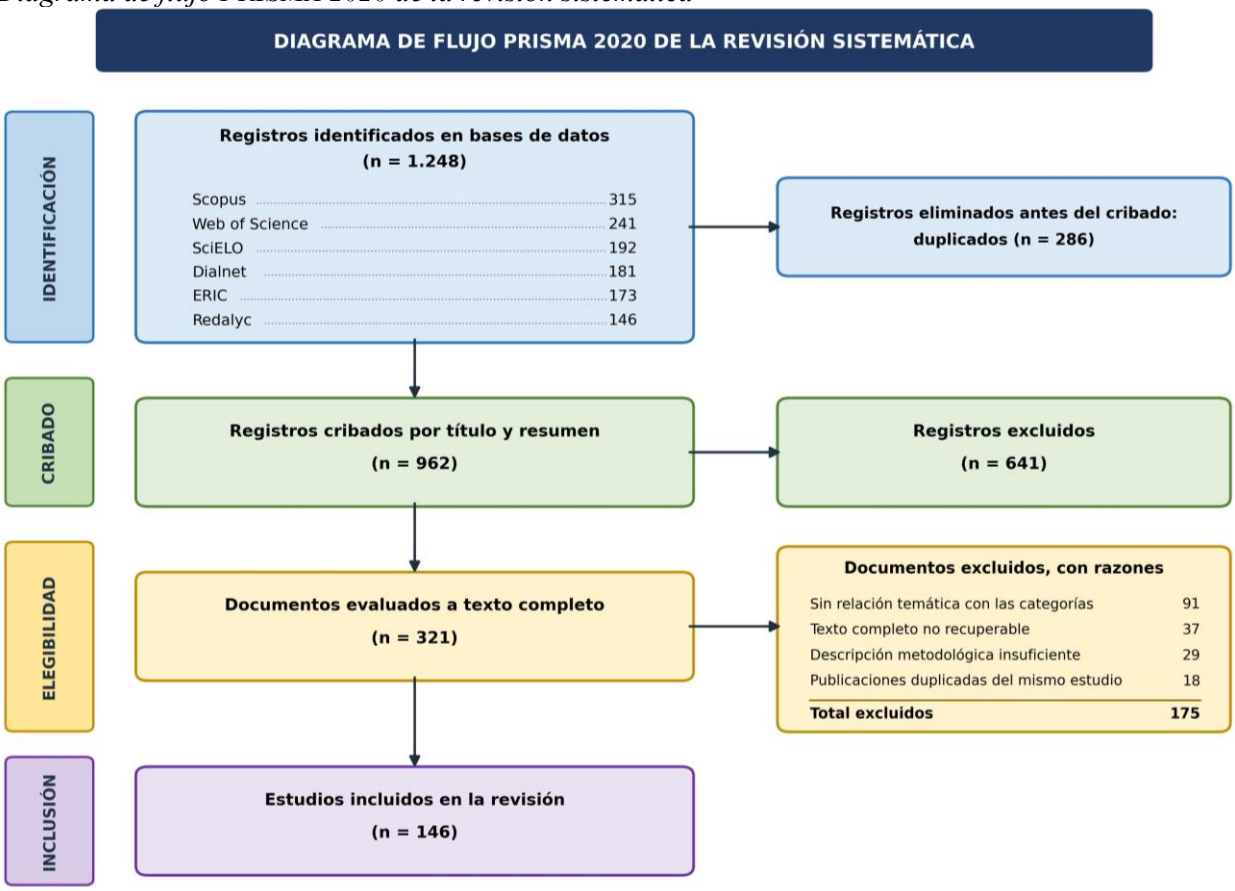
Diseño

El estudio adoptó un diseño mixto convergente con componente cualitativo incrustado. La denominación exige precisión porque de ella dependen los procedimientos de integración y los criterios con que se juzgan los resultados.

Es convergente porque ambos componentes se recogieron en un mismo momento y mediante un mismo instrumento. Los participantes respondieron los ítems de escala y las preguntas abiertas en una sola aplicación. No hay, pues, una fase que oriente a la otra. La integración ocurre en el análisis, no en la recolección (Creswell & Plano Clark, 2018). Es incrustado porque los componentes no tienen igual peso: el cuantitativo aporta la caracterización de las dimensiones y el examen de sus relaciones, mientras que el cualitativo cumple una función de profundización. La notación convencional del diseño es CUAN + cual (Creswell & Creswell, 2023).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020 de la revisión sistemática



Nota. Elaboración propia conforme a la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

El paradigma epistemológico que orienta el estudio es interpretativo-humanista, con base pragmática en lo metodológico. Se asume que el fenómeno educativo requiere comprensión antes que explicación y que la elección de las técnicas responde a la pregunta de investigación.

Fases

La primera fase comprendió la revisión sistemática conforme al protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Ejecutadas en Scopus, Web of Science, SciELO, Dialnet, ERIC y Redalyc, las búsquedas recuperaron 1.248 registros. Se eliminaron 286 duplicados. Los 962 registros restantes pasaron a cribado por título y resumen, del que se descartaron 641. De los 321 documentos evaluados a texto completo se excluyeron 175, con lo que el corpus final quedó en 146 estudios.

La segunda fase abordó el análisis documental de fuentes primarias y secundarias sobre Variara, la obra salesiana en Colombia y el lazareto, lo cual fue guiado por cuatro criterios para la valoración del material, que son autenticidad, credibilidad, representatividad y significado (Bowen, 2009; Scott, 1990). La tercera fase recogió la evidencia empírica y derivó de su integración el modelo y la ruta pedagógica.

Participantes y procedimiento de selección

Participaron 80 docentes en ejercicio de instituciones colombianas administradas por la Congregación de las Hijas de los Sagrados Corazones de Jesús y María y de establecimientos oficiales situados en zonas con indicadores de vulnerabilidad. El muestreo fue no probabilístico intencional (Patton, 2015).

La selección se desarrolló en cuatro momentos, en la cual primero se identificaron las instituciones que cumplían el criterio de pertinencia contextual, después se estableció contacto con las rectorías y coordinaciones académicas, cuya autorización antecedió a cualquier contacto con los docentes, luego se difundió el enlace del formulario a través de esas mismas coordinaciones, sin intermediación directa de la investigadora, para reducir la presión sobre la decisión de participar y, finalmente, se verificó que cada respuesta cumpliera los criterios de inclusión antes de incorporarla a la base de datos.

La aplicación se extendió entre el 15 de diciembre de 2025 y el 13 de mayo de 2026 mediante un formulario digital autoadministrado. En investigación por encuesta, los valores faltantes son respuestas que el participante omite y que obligan a decidir entre descartar el caso o estimar el dato ausente, con la consiguiente pérdida de información o introducción de sesgo. Para evitarlo, el formulario se configuró de modo que cada ítem fuera de respuesta obligatoria: el participante no podía enviar el cuestionario si dejaba alguna pregunta sin contestar. Como consecuencia, los ochenta cuestionarios recibidos estaban completos en los veinte ítems de escala y en las cinco preguntas abiertas, y el análisis se realizó sobre la totalidad de los casos sin necesidad de técnicas de imputación.

Instrumento y validación

El instrumento incorporó tres secciones: cuatro preguntas de caracterización profesional, veinte ítems de escala Likert de cinco puntos distribuidos en cinco dimensiones con cuatro reactivos cada una, y cinco preguntas abiertas de respuesta escrita.

La validez del contenido fue establecida por un juicio de expertos basado en pedagogía, metodología de investigación y tradición educativa salesiana. Cada evaluador evaluó los ítems basándose en cinco

criterios: claridad, coherencia, relevancia, pertinencia y suficiencia (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Las observaciones realizadas sobre la formulación de algunos de los ítems influyeron en la redacción. Se realizó una prueba piloto con un pequeño grupo de docentes con características similares para verificar la comprensión de las afirmaciones y el tiempo de respuesta. Los participantes en la prueba piloto no forman parte de la muestra final.

La consistencia interna de todo el instrumento alcanzó un coeficiente alfa de Cronbach de 0.949 (Cronbach, 1951). La magnitud del coeficiente necesita ser exacta. Valores por encima de 0.90 podrían indicar redundancia entre los ítems. El alfa depende de la tau-equivalencia y la unidimensionalidad, que rara vez se cumplen (Dunn et al., 2014; McNeish, 2018). Notamos que aquí estamos reportando la homogeneidad interna del conjunto de ítems y no la calidad psicométrica general de este conjunto de ítems.

Componente cualitativo

Las respuestas escritas se trataron como corpus cualitativo. La dispersión geográfica de las instituciones y la extensión del período de aplicación hacían inviable un dispositivo de entrevistas presenciales con los ochenta participantes. Las preguntas abiertas dentro de un cuestionario permiten acceder a los significados de la totalidad del grupo, con el tiempo de reflexión que la respuesta escrita concede. Su uso como técnica cualitativa autónoma está documentado siempre que el material se someta a codificación temática explícita (Braun et al., 2021). El corpus reunió 400 respuestas.

El análisis se basó en un análisis temático reflexivo en los siguientes pasos: familiarización, generación de códigos iniciales, construcción de temas, revisión contra el corpus, definición y nombramiento, y redacción de informes (Braun & Clarke, 2022). La codificación se realizó para combinar códigos deductivos de las cinco dimensiones y los nuevos códigos que surgieron de la lectura del material, como se describe en la matriz presentada en el Anexo C (Saldaña, 2021).

El componente cualitativo fue verificado en términos de investigación naturalista (Lincoln & Guba, 1985). La credibilidad se mantuvo comparando los temas con los resultados de la escala. La transferibilidad depende de la descripción del contexto y el perfil de los participantes. Registramos todas las decisiones de codificación en el proceso y su justificación para la confiabilidad. La confirmabilidad se verifica en el Anexo C.

Integración y análisis

El análisis cuantitativo comprendió estadística descriptiva y correlaciones de Spearman entre las cinco dimensiones, coeficiente apropiado para variables construidas a partir de escalas ordinales. La integración se resolvió mediante matrices conjuntas de presentación (Guetterman et al., 2015). Cada matriz dispone, para una dimensión, el resultado de escala, el tema cualitativo correspondiente y una inferencia.

Las inferencias se agrupan en tres tipos: convergencia cuando ambos componentes están en la misma dirección, divergencia cuando están en direcciones diferentes, y expansión cuando la parte cualitativa proporciona información que la escala no. Las divergencias se reportan como hallazgos (Fetters et al., 2013). La matriz completa se muestra en el Anexo D.

Criterios éticos

El tratamiento de los datos se ajustó a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales (Congreso de Colombia, 2012). Se siguieron además las orientaciones internacionales sobre ética en investigación educativa (British Educational Research Association [BERA], 2018). Como sección inicial del formulario se recogió el consentimiento informado, cuyo texto se reproduce en el Anexo A, de modo que ningún cuestionario pudo diligenciarse sin su aceptación expresa. Las respuestas se procesaron de forma anónima. Ni el instrumento ni la base de datos registran nombres, documentos de identidad o denominaciones institucionales, y los fragmentos citados se identifican mediante códigos alfanuméricos que no admiten reversión.

RESULTADOS

Principios identificados en el análisis documental

De la reconstrucción de la praxis variarista se derivan cinco principios. Lo primero: ni el pronóstico vital ni la condición de salud afectan la dignidad. En segundo lugar, el acompañamiento en la permanencia diaria y no la intervención ocasional, lo que en el lazareto significaba compartir todo el día con los internos y no solo visitarlos. Tercero, la alegría como un dispositivo deliberado. El cuarto es que el sufrimiento puede ser tratado con fines educativos siempre que se le dé un significado y se realice en una comunidad que lo acoja. Y el quinto, el más audaz de todos: el aprendiz puede asumir la responsabilidad del trabajo que lo formó.

El quinto principio encuentra su expresión más nítida en la fundación de una congregación religiosa integrada por mujeres enfermas de lepra, que transformó a las destinatarias de la acción educativa en agentes de ella (Nieto, 2023).

Valoración docente de las dimensiones

Los ochenta participantes respondieron la totalidad de los ítems. Cuatro dimensiones se sitúan en el rango alto de la escala y sus intervalos de confianza se solapan, de modo que las diferencias entre ellas no admiten lectura como jerarquía. La quinta, Sufrimiento como experiencia formativa, alcanza 3,73 y su intervalo no se solapa con el de ninguna de las restantes: la diferencia es estadísticamente distinguible. La consistencia interna acompaña ese patrón. Las cuatro dimensiones altas presentan coeficientes alfa entre 0,859 y 0,934, mientras que la dimensión del sufrimiento registra 0,742. Un alfa más bajo indica que sus reactivos miden un contenido menos homogéneo.

El examen ítem por ítem revela dónde se concentra la brecha. El reactivo que afirma que el sufrimiento hace parte de la experiencia educativa obtuvo una media de 3,02, que coincide con la posición neutra exacta de la escala, y el coeficiente de variación más alto del instrumento. Menos de la mitad de los participantes manifestó acuerdo. En contraste, el reactivo que afirma que acompañar el dolor del estudiante es parte del rol docente alcanzó 4,26 con un 83,8 % de acuerdo.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos por dimensión y consistencia interna (n = 80)

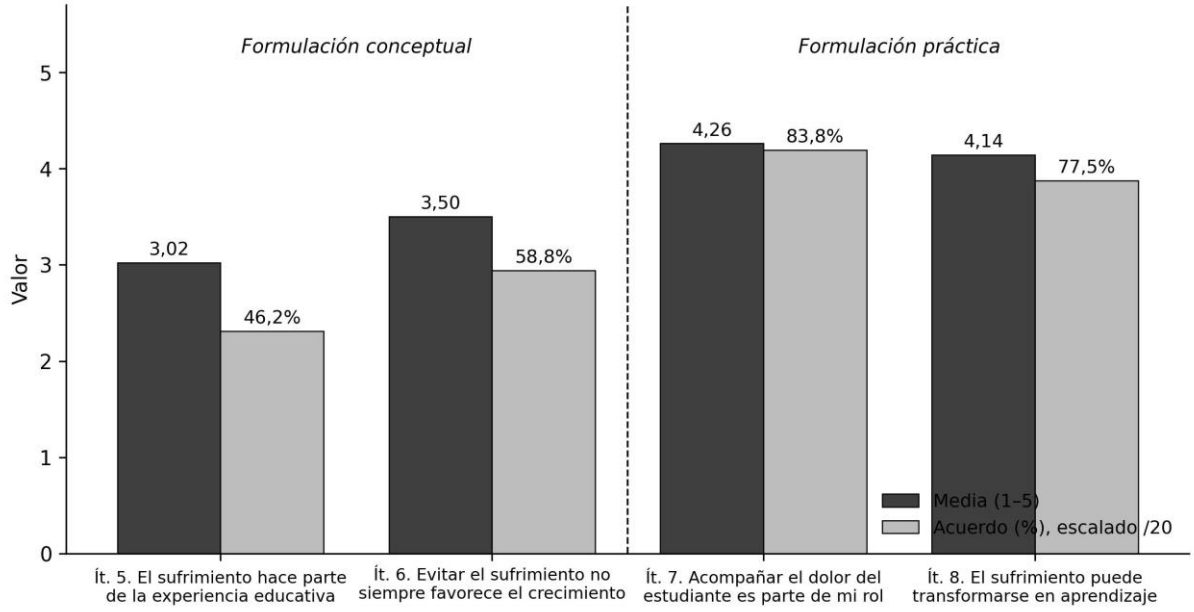
Dimensión	M	DE	CV (%)	IC 95 %	α
Educación desde el corazón	4,20	0,83	19,7	[4,02; 4,38]	0,859
Sufrimiento como experiencia formativa	3,73	0,84	22,4	[3,55; 3,91]	0,742
Sistema Preventivo Salesiano-Variarista	4,44	0,74	16,6	[4,28; 4,60]	0,875
Resiliencia y sentido de vida	4,31	0,79	18,3	[4,14; 4,48]	0,878
Espiritualidad y acompañamiento	4,47	0,74	16,6	[4,31; 4,63]	0,934
Puntuación global	4,23	0,67	15,8	—	0,949

Nota. Elaboración propia. M = media; DE = desviación estándar; CV = coeficiente de variación; α = alfa de Cronbach.

La formulación conceptual y la formulación práctica del mismo contenido producen respuestas distintas en el mismo grupo de participantes.

Figura 2

Contraste entre la formulación conceptual y la formulación práctica del sufrimiento



Nota. Elaboración propia (n = 80). Los ítems 5 y 6 enuncian el sufrimiento en términos conceptuales; los ítems 7 y 8, en términos de práctica profesional. El acuerdo se representa dividido entre veinte para permitir su lectura conjunta con las medias.

Relaciones entre dimensiones

Las diez correlaciones resultaron positivas y significativas. Sus magnitudes se distribuyen en dos grupos. El primero agrupa las asociaciones entre el Sistema Preventivo, la resiliencia y la espiritualidad, con coeficientes entre ,615 y ,699. El segundo reúne las asociaciones que involucran al sufrimiento, con coeficientes entre ,356 y ,475.

Tabla 2

Matriz de correlaciones de Spearman entre las dimensiones (n = 80)

Dimensión	D1	D2	D3	D4	D5	Magnitud
D1. Educación desde el corazón	—					—
D2. Sufrimiento como experiencia formativa	,475**	—				Moderada
D3. Sistema Preventivo Salesiano-Variarista	,608**	,453**	—			Alta
D4. Resiliencia y sentido de vida	,542**	,356**	,699**	—		Alta
D5. Espiritualidad y acompañamiento	,502**	,415**	,669**	,615**	—	Alta

Nota. Elaboración propia. ** p < ,001 en todos los casos.

La correlación más alta vincula el Sistema Preventivo Salesiano-Variarista con Resiliencia y sentido de vida. La más baja del conjunto vincula el sufrimiento con la resiliencia, dato contraintuitivo desde el marco teórico, que sitúa la resignificación del dolor como vía hacia la resiliencia.

Temas del corpus escrito

El análisis identificó seis temas. La presencia y la escucha dominan el corpus. Atraviesan cuatro de las cinco preguntas, y en todas ellas los docentes describen el acompañamiento por la vía de la disponibilidad física y del silencio antes que por la de la intervención verbal. Un participante lo formula con precisión: «lo más importante es estar ahí, acompañando, haciendo presencia» (D21). En el corpus, la escucha precede a la palabra.

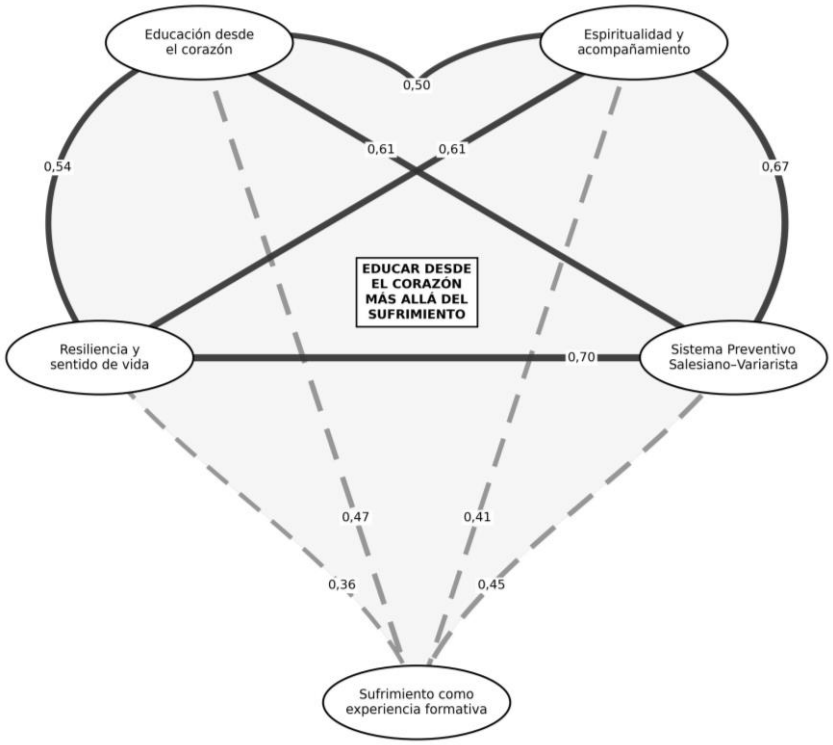
El afecto y el amor pedagógico aparecen con máxima intensidad cuando se pregunta por los elementos del Sistema Preventivo reconocidos en la práctica propia. La mediación espiritual figura como práctica concreta y no como referencia genérica. El origen familiar y social del sufrimiento emerge exclusivamente en la pregunta que solicita relatar una experiencia, y lo hace en el 41,2 % de los casos: duelo, violencia intrafamiliar, separación de los padres, precariedad económica.

El sexto tema resultó el más inesperado. Más de la mitad de los participantes describe, sin que ninguna pregunta lo solicite, transformaciones en su propia persona derivadas de educar en estos contextos: «aprender a ser más humano, más persona y ser resiliente» (D03).

Integración

Figura 3

Componentes y relaciones del modelo pedagógico «Educar desde el corazón más allá del sufrimiento»



Nota. Elaboración propia. Las cinco dimensiones se disponen sobre el contorno de un corazón, cuya silueta queda trazada por las relaciones que las vinculan. El grosor de cada línea es proporcional a la magnitud de la correlación de Spearman. El trazo discontinuo señala asociaciones inferiores a ,50, todas ellas correspondientes a la dimensión del sufrimiento.

Cuatro dimensiones convergen entre ambos componentes. La quinta diverge. El sexto tema opera como expansión, porque carece de correlato en la escala: el instrumento indaga por lo que el docente hace con sus estudiantes, no por lo que a él le ocurre.

DISCUSIÓN

La disociación entre práctica y concepto

El contraste entre componentes produce el hallazgo de mayor densidad interpretativa. Los mismos docentes que no suscriben la afirmación conceptual sobre el sufrimiento relatan episodios de

acompañamiento del dolor con un nivel de detalle e implicación que ninguna otra pregunta suscitó. Y sitúan invariablemente el origen de ese dolor fuera del aula.

La contradicción es aparente y se resuelve al examinar el objeto de cada formulación. Los docentes acompañan el sufrimiento de manera cotidiana y competente, pero lo conciben como circunstancia externa que irrumpe en la escuela desde la familia y el entorno, no como componente del proceso formativo. Rechazan la proposición conceptual mientras ejecutan la práctica que esa proposición fundamenta.

Esa lectura explica también el comportamiento correlacional. Si una parte del profesorado no reconoce el sufrimiento como categoría educativa, su asociación con las restantes dimensiones se debilita en la percepción, aunque el marco teórico la postule. La dimensión conceptualmente decisiva resulta ser, en la estructura empírica, la menos integrada al conjunto.

El hallazgo no debilita el modelo, sino que más bien lo justifica, ya que si el profesorado dispusiera de la categoría, el aporte sería redundante, y es por esta razón por la cual su valor reside en ofrecer el marco conceptual del que la práctica carece, y delimita dónde debe intervenir la ruta derivada: no en enseñar a acompañar, competencia que los participantes ya poseen, sino en dotar de sentido pedagógico a lo que ya hacen.

Contraste con la evidencia previa

Los resultados admiten lectura frente a la literatura metaanalítica, con la precaución de que aquella procede de diseños longitudinales y experimentales mientras que este estudio es transversal. Por esa razón, las relaciones que aquí se describen son asociaciones de orientación causal fundamentadas en la teoría: la dirección entre factor y resultado la aporta la evidencia previa, mientras que estos datos solo confirman que ambas variables covarían. La comparación establece, entonces, correspondencia direccional con la literatura, no equivalencia de evidencia.

Los estudios sobre relación pedagógica documentan que la enseñanza centrada en el aprendiz alcanza una correlación media de ,31, por encima del promedio de otras innovaciones educativas (Cornelius-White, 2007). En esa dirección apunta la valoración que aquí obtuvieron el vínculo y el acompañamiento. Algo semejante ocurre con la asociación más alta de la matriz. Esto es consistente con los hallazgos sobre la pertenencia escolar, siendo el apoyo del profesor un predictor clave de la

adherencia del estudiante a la institución (Allen et al., 2018). La divergencia está justo donde la literatura guarda silencio.

Los programas de aprendizaje socioemocional se basan en la regulación emocional y la prevención del malestar (Durlak et al., 2011; Cipriano et al., 2023). Que los profesores consultados calificaran la dimensión del sufrimiento más baja que las otras es consistente con un campo que no ha logrado sugerir cómo pensar al respecto. El resultado no contradice la evidencia internacional: señala un área que esta evidencia no cubre.

Valoración favorable frente a validación de efectividad

Conviene establecer una distinción que este tipo de estudios suele omitir. Lo que los datos sostienen es que un grupo de docentes valora favorablemente cuatro de las cinco dimensiones y que las cinco correlacionan entre sí. Hay ahí evidencia sobre la coherencia interna del constructo y sobre su plausibilidad ante el profesorado.

No hay ahí validación de efectividad. Ninguna medición se realizó sobre estudiantes: la autoestima, la confianza interpersonal, la conducta y el compromiso escolar del alumnado quedaron fuera del instrumento. Las proposiciones que vinculan el acompañamiento afectivo con esos resultados se apoyan en evidencia metaanalítica externa y quedan planteadas como hipótesis para estudios posteriores con diseño de intervención.

Limitaciones

El diseño es transversal y mide percepciones en un momento determinado, de modo que no permite establecer relaciones causales ni determinar la dirección de la influencia entre dimensiones (Maxwell & Cole, 2007).

El muestreo intencional seleccionó docentes vinculados a instituciones con referentes humanistas y proximidad a la tradición salesiana, condición que introduce un sesgo favorable hacia las dimensiones evaluadas. Los resultados describen a ese grupo y no admiten extrapolación al profesorado colombiano.

El tamaño de 80 casos ofrece potencia adecuada para detectar correlaciones moderadas con un nivel de significación de ,05, puesto que son las esperadas entre dimensiones de un mismo constructo, es por ello que la detección de asociaciones débiles requeriría muestras bastante mayores, y la verificación de la estructura factorial mediante análisis factorial confirmatorio exigiría al menos doscientos participantes,

umbral que esta muestra no alcanza. A ello se añade una limitación de alcance de las variables: el estudio midió la percepción de los docentes, pero no recogió indicadores en los estudiantes, de modo que las relaciones esperadas entre el acompañamiento afectivo y la autoestima, la confianza o la resiliencia del alumnado no pudieron contrastarse y quedan planteadas para investigaciones posteriores.

El componente cualitativo se apoya en respuestas escritas que no admiten repregunta ni profundización sobre lo que el participante enuncia de manera ambigua.

Las fuentes sobre Variara son escasas. Fueron transmitidas a través de medios congregacionales y se hicieron con una preocupación devocional, más que con una preocupación documental. La reconstrucción trae entonces principios pedagógicos de un material que nunca fue creado con ese propósito en mente. El procedimiento es legítimo en investigación histórico-hermenéutica pero debe aparecer como interpretación rigurosa y no como una reconstrucción documental (Yin, 2018).

CONCLUSIONES

El estudio planteó un modelo pedagógico para la formación integral en situaciones de sufrimiento a partir de tres fuentes de evidencia: revisión sistemática de 146 estudios, interpretación de las fuentes históricas sobre praxis de Luis Variara y recolección de datos mediante cuestionario estructurado mixto aplicado a ochenta docentes en ejercicio.

La aportación está repartida en tres niveles. Teórico implica articular cinco dimensiones que hasta ahora han sido tratadas por separado y incorporar el sufrimiento como categoría educativa; empírico es el primer análisis de la praxis variarista con instrumentos de las ciencias de la educación y demuestra disociación entre competencia práctica y marco conceptual (lo cual admite verificación en otros contextos); nivel relaciones entre variables: El estudio da asociaciones orientadas causalmente basadas en teoría, del diseño transversal se puede describir pero no demostrar (la mayor relación es entre identificación con Sistema Preventivo y desarrollo de resiliencia y sentido de vida $\rho = ,699$): la literatura longitudinal establece acompañamiento afectivo como factor y resiliencia como resultado (Roorda et al., 2017), dirección que estos datos apoyan sin poder establecer por sí solos; otra es ese mismo acompañamiento con espiritualidad educativa $\rho = ,669$). El aporte metodológico es un procedimiento para reconstruir modelos pedagógicos a partir de fuentes históricas y contrastar su vigencia con la percepción de profesionales en ejercicio.

De este estudio se desprenden cuatro líneas de trabajo todas encaminadas a poner a prueba las relaciones que aquí sólo pudieron describirse. La primera consiste en verificar la estructura dimensional del instrumento mediante análisis factorial confirmatorio; esta técnica exige una muestra mayor que la del presente estudio, no inferior a doscientos participantes, requisito que los ochenta docentes de esta investigación no satisfacen y que constituye una de sus limitaciones. La segunda consiste en aplicar el instrumento a docentes sin vinculación con la tradición salesiana, con el fin de determinar si el patrón observado se sostiene o responde al perfil particular de esta muestra. La tercera incorpora al estudiante como fuente de información, indispensable para contrastar la relación esperada entre el acompañamiento del docente (factor) y la autoestima, la confianza y la resiliencia del alumno (resultados), que este estudio no midió. La cuarta implementa la ruta pedagógica bajo un diseño cuasiexperimental con medición previa y posterior, único procedimiento capaz de establecer la relación causa-efecto entre la aplicación del modelo y los cambios en los estudiantes.

La experiencia educativa desarrollada en el Lazareto de Agua de Dios permaneció durante un siglo fuera del alcance de la investigación educativa. Este estudio la examinó y encontró en ella un principio que la pedagogía contemporánea no ha formulado: que el sufrimiento admite tratamiento educativo cuando se le dota de sentido y de función comunitaria. Los datos permiten interpretar que los docentes participantes, un siglo después, ejercen una práctica semejante sin nombrarla. Conviene precisar el estatuto de esta afirmación: no se trata de un hecho demostrado, sino de una interpretación fundamentada en la convergencia entre dos resultados. Por un lado, los participantes puntúan alto los ítems que enuncian el acompañamiento del sufrimiento como práctica (4,26 en el ítem 7); por otro, puntúan en la neutralidad el ítem que lo enuncia como categoría educativa (3,02 en el ítem 5). De esa distancia se infiere que la limitación del profesorado no reside en la práctica, que ejerce con competencia, sino en el marco conceptual que la reconozca como educativa. La verificación de esta interpretación requeriría un estudio específico sobre las concepciones docentes acerca del sufrimiento.

DECLARACIONES

Conflicto de intereses. La autora declara no tener conflicto de intereses en relación con la presente investigación.

Financiación. La investigación no recibió financiación externa de agencias públicas, comerciales o sin ánimo de lucro.

Consentimiento informado. Todos los participantes otorgaron consentimiento informado expreso antes de responder el instrumento, conforme al texto reproducido en el Anexo A.

Disponibilidad de datos. La base de datos anonimizada que sustenta los resultados está disponible previa solicitud razonada a la autora de correspondencia.

Uso de inteligencia artificial. Se emplearon herramientas de asistencia por inteligencia artificial en tareas de edición y verificación de estilo. La autora asume la responsabilidad íntegra del contenido, de los datos y de las interpretaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 30(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braido, P. (1999). Prevenire non reprimere: Il sistema educativo di don Bosco. LAS.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic analysis: A practical guide. SAGE.

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. International Journal of Social Research Methodology, 24(6), 641–654. https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550

British Educational Research Association. (2018). Ethical guidelines for educational research (4th ed.). BERA. https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018

Chan, W. C. H. (2024). Applying logotherapy in teaching meaning in life in professional training and social work education. The British Journal of Social Work, 54(1), 77–94. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad181

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal

school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Congreso de Colombia. (2012). Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Diario Oficial No. 48.587. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981

Cornelius-White, J. H. D. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (6th ed.). SAGE.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. British Journal of Psychology, 105(3), 399–412. https://doi.org/10.1111/bjop.12046

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6, 27–36.

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—Principles and practices. Health Services Research, 48(6pt2), 2134–2156. https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117

Frankl, V. E. (2004). El hombre en busca de sentido. Herder. (Trabajo original publicado en 1946)

Guetterman, T. C., Fetters, M. D., & Creswell, J. W. (2015). Integrating quantitative and qualitative results in health science mixed methods research through joint displays. Annals of Family Medicine, 13(6), 554–561. https://doi.org/10.1370/afm.1865

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. Research Papers in Education, 35(6), 641–680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Martínez, A. F., & Guatibonza, S. (2005). Cómo Colombia logró ser la primera potencia leprosa del mundo: 1869–1916. Colombia Médica, 36(4), 244–253.

Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. Psychological Methods, 12(1), 23–44. https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 15(1–2), e1018. https://doi.org/10.1002/cl2.1018

McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. Psychological Methods, 23(3), 412–433. https://doi.org/10.1037/met0000144

Ministerio de Salud y Protección Social. (2023). Encuesta de percepción sobre salud mental. Gobierno de Colombia. https://www.minsalud.gov.co

Nieto, C. E. (2023). Patrimonializar mediante Ley: Historia o memoria de la lepra en el antiguo lazareto de Agua de Dios en Colombia. PatryTer, 6(11), e39542. https://doi.org/10.26512/patryter.v6i11.42860

Nieto González, C. E., Buitrago Echeverri, M. T., & Rodríguez Arenas, M. S. (2022). La lepra: Conformación y decadencia del hecho fundante del territorio de Agua de Dios, Colombia. Estoa, 11(22), 234–253. https://doi.org/10.18537/est.v011.n022.a13

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods (4th ed.). SAGE.

Prellezo, J. M. (2008). Educar con Don Bosco: Ensayos de pedagogía salesiana. CCS. (Trabajo original publicado en 1997)

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. School Psychology Review, 46(3), 239–261. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3

Saldaña, J. (2021). The coding manual for qualitative researchers (4th ed.). SAGE.

Scott, J. (1990). A matter of record: Documentary sources in social research. Polity Press.

Turriago Rojas, D. (2014). Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886–1935). Actualidades Pedagógicas, (64), 109–129. https://doi.org/10.19052/ap.3201

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE.