

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

DERECHO

**Interpretación de las horas sociales y su coherencia con la finalidad
formativa establecida por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994**

Línea de investigación: Tendencias del Derecho Público, Constitucional y

Administrativo

Presenta:

Sebastian Andres Diaz Arrieta

Tutora:

Karen Andrea Quiñonez Diaz

Artículo

2025

SAN JOSÉ DE CÚCUTA, NORTE DE SANTANDER

REPÚBLICA DE COLOMBIA

Sebastián Andrés Díaz Arrieta ¹, Karen Andrea Quiñones Díaz ², Leonardo Yotuhel

Díaz Guecha ³

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender cómo los estudiantes de educación media interpretaban y experimentaban las horas sociales, analizando si dichas actividades contribuían a su crecimiento personal según lo establecido por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año. El estudio tuvo un alcance descriptivo-interpretativo, centrado en identificar percepciones, experiencias y coherencias institucionales en once instituciones educativas públicas de Cúcuta. La metodología empleada se basó en un enfoque cualitativo, aplicando grupos focales con aproximadamente ciento sesenta estudiantes, lo que permitió recopilar testimonios directos y observar la manera en que vivenciaban las actividades asignadas dentro del servicio social estudiantil.

Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes desconocían la finalidad pedagógica de las horas sociales y las concebían principalmente como un requisito para graduarse. También se evidenció que muchas de las actividades realizadas —como apoyo administrativo, tareas operativas o elaboración de murales— no promovían reflexión, participación ciudadana ni aprendizajes significativos. Solo una minoría expresó haber desarrollado actividades coherentes con la normativa y con potencial formativo. Estos hallazgos

¹ Abogado en formación, Universidad Simón Bolívar, E-mail s_diaz7@Unisimon.edu.com

² Abogada. Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos. Profesora investigadora de la Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Centro de Investigación en Estudios Fronterizos, Cúcuta, Colombia. ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7963-8175.
E-mail: karen.quinones@unisimon.edu.co

³ PROFESOR Leonardo Yotuhel Díaz Guecha E-mail: leonardo.diaz@unisimon.edu.co

revelaron una desconexión notable entre la normativa educativa y la práctica institucional, lo que limitó el impacto real de las horas sociales en el crecimiento personal de los estudiantes.

En síntesis, la investigación demuestra que fortalecer la orientación institucional y la articulación pedagógica es esencial para que las horas sociales cumplan verdaderamente su finalidad formativa dentro del sistema educativo colombiano.

Palabras Clave: Horas sociales, estudiantes, desarrollo personal, Cúcuta, educación

Abstract

This research aimed to understand how upper secondary students interpreted and experienced social service hours, analyzing whether these activities contributed to their personal growth as established by Law 115 of 1994 and Decree 1860 of the same year. The study had a descriptive–interpretive scope, focused on identifying perceptions, experiences, and institutional coherence across eleven public educational institutions in Cúcuta. The methodology was based on a qualitative approach, using focus groups with approximately one hundred and sixty students, which allowed the collection of direct testimonies and the observation of how they engaged with the activities assigned as part of their mandatory social service.

The results showed that most students were unaware of the pedagogical purpose of social service hours and perceived them mainly as a graduation requirement. It was also found that many of the activities carried out—such as administrative support, operational tasks, or mural painting—did not promote reflection, civic participation, or meaningful learning. Only a minority reported participating in activities consistent with the educational regulations and with

real formative potential. These findings revealed a significant disconnect between the Colombian educational framework and institutional practices, which limited the actual impact of social service hours on students' personal development.

In summary, the study demonstrates that strengthening institutional guidance and pedagogical alignment is essential for social service hours to truly fulfill their formative purpose within the Colombian educational system.

Keywords: Community service hours, students, personal development, Cúcuta, education

Introducción

En el sistema educativo colombiano, las horas sociales constituyen una actividad obligatoria para los estudiantes de educación media, definida por la Ley 115 de 1994 y reglamentada por el Decreto 1860 del mismo año. Este componente busca integrar la formación escolar con experiencias comunitarias que fortalezcan valores de solidaridad, responsabilidad y participación ciudadana. No obstante, en instituciones públicas de Cúcuta se observa que esta práctica suele asumirse como un requisito administrativo sin suficiente orientación pedagógica, lo que limita su aporte al desarrollo personal y académico de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2020; García, 2022).

Investigaciones previas demuestran que, cuando las horas sociales se articulan con los procesos formativos, pueden convertirse en espacios significativos de aprendizaje. Ortega Torres (2021) evidencia que la vinculación entre servicio social y currículo promueve liderazgo juvenil y compromiso comunitario, mientras que estudios internacionales de la OCDE (2019) destacan que el aprendizaje-servicio fortalece competencias socioemocionales y cívicas. Pedagogos como Dewey (1997) y Freire (1970) coinciden en que las experiencias prácticas conectadas con la realidad social generan aprendizajes más profundos, pues permiten reflexionar sobre el entorno y actuar en él de manera crítica y responsable.

Asimismo, la teoría del capital cultural de Bourdieu (1979) ayuda a comprender que la forma en que los estudiantes viven y valoran las horas sociales depende de los recursos simbólicos, académicos y sociales que poseen, así como de la orientación institucional recibida. En contextos con desigualdades socioeducativas como Cúcuta, la falta de claridad sobre el

propósito del servicio social puede limitar su potencial formativo, especialmente en jóvenes que requieren mayor acompañamiento para aprovechar estas experiencias comunitarias.

Ante este contexto, surge la pregunta orientadora de la investigación: ¿De qué manera las horas sociales en las instituciones educativas de Cúcuta inciden en el crecimiento personal de los estudiantes, en relación con los fines establecidos por el sistema educativo en Colombia? Para responderla, el estudio tiene como objetivo comprender las interpretaciones y experiencias que los estudiantes construyen sobre las horas sociales para determinar su contribución al crecimiento personal y formativo conforme a la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994. En esta línea, la investigación se desarrolla mediante tres objetivos específicos: analizar las percepciones y opiniones que los estudiantes tienen sobre el sentido y utilidad de las horas sociales dentro de su formación; describir las experiencias que viven durante su ejecución, identificando los aprendizajes, significados y dificultades que emergen de ellas; y examinar la correspondencia entre las prácticas institucionales y los fines formativos definidos por la normativa colombiana. Con ello se busca aportar elementos que permitan fortalecer la orientación y el acompañamiento institucional, de modo que las horas sociales se conviertan en experiencias reales de crecimiento personal, compromiso comunitario y formación ciudadana para los estudiantes de educación media en Cúcuta.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual permite comprender las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a las horas sociales dentro de su formación personal y ciudadana. Este enfoque se eligió porque facilita el análisis profundo de fenómenos educativos desde la perspectiva de los sujetos, tal como lo plantean Hernández-Sampieri (2018) y Taylor y Bogdan (2000), quienes afirman que la investigación cualitativa busca interpretar la realidad social a partir de las voces y vivencias de los participantes. En este sentido, la metodología cualitativa resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes experimentan las horas sociales y si estas actividades responden a los fines formativos establecidos por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año.

El estudio adoptó un diseño descriptivo-interpretativo, orientado a explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el sentido, utilidad y aporte formativo de las horas sociales. Desde la perspectiva de Yin (2016), este tipo de diseño permite examinar procesos educativos en su contexto real, especialmente cuando se busca comprender relaciones complejas entre prácticas institucionales y marcos normativos. Esta perspectiva metodológica se relaciona con la teoría del capital cultural de Bourdieu (1979), pues reconoce que las interpretaciones de los estudiantes están influenciadas por los recursos simbólicos y sociales que poseen, así como por la forma en que la escuela orienta y acompaña estas actividades.

La recolección de información se llevó a cabo mediante grupos focales, técnica que permite el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de significados. Según Flick

(2018), esta herramienta favorece la exploración de percepciones compartidas y la identificación de sentidos sociales vinculados a la práctica educativa. Se realizaron grupos focales en 11 instituciones educativas públicas de Cúcuta, con la participación aproximada de 160 estudiantes de educación media que se encontraban realizando las horas sociales. Estas conversaciones se desarrollaron en espacios escolares, durante momentos de clase o jornadas institucionales, lo que facilitó un diálogo espontáneo y una interacción cercana con los participantes.

Cada grupo focal permitió indagar sobre las percepciones de los estudiantes respecto al propósito de las horas sociales, los aprendizajes obtenidos, las dificultades vividas y la coherencia que perciben entre lo que realizan y lo que establece la normativa colombiana. Los aportes recogidos fueron interpretados mediante un análisis de contenido, proceso que, según Stake (2010), permite identificar categorías y patrones que emergen directamente del discurso de los participantes, garantizando una interpretación fiel a sus experiencias.

La metodología, en conjunto, permitió comprender cómo los estudiantes interpretan las horas sociales, cómo influyen en su crecimiento personal y qué relación guardan con los fines educativos definidos en la normativa. Este proceso interpretativo no solo posibilitó analizar el impacto formativo del servicio social estudiantil, sino también evidenciar las necesidades de orientación institucional y las oportunidades de mejora para fortalecer su sentido pedagógico y ciudadano.

FUNDAMENTACION TEÓRICA

La comprensión del servicio social estudiantil en Colombia requiere una mirada que integre los componentes pedagógicos, normativos y socioculturales que influyen en su implementación. Desde la perspectiva de Bourdieu (1979), la experiencia educativa no puede analizarse únicamente desde la normativa o el currículo, sino desde los significados que los estudiantes construyen a partir de su capital cultural. Según este autor, cada estudiante posee recursos simbólicos, sociales y académicos que moldean su forma de interpretar la escuela, sus expectativas y la manera en que viven experiencias como las horas sociales. Por ello, entender cómo los jóvenes de educación media en Cúcuta experimentan el servicio social implica reconocer que dichas interpretaciones están atravesadas por desigualdades sociales, contextos familiares y trayectorias educativas particulares.

El marco normativo colombiano establece que las horas sociales buscan promover solidaridad, responsabilidad y participación ciudadana. La Ley 115 de 1994 define el servicio social obligatorio como una actividad formativa que fortalece los principios democráticos y el compromiso comunitario, mientras que el Decreto 1860 del mismo año regula su ejecución y exige que las instituciones garanticen procesos orientados, pertinentes y articulados con el Proyecto Educativo Institucional. Este componente, más que un requisito administrativo, debe constituirse en un espacio donde los estudiantes relacionen su aprendizaje con la realidad social que los rodea.

Desde una perspectiva pedagógica, autores como Freire (1970) y Dewey (1997) resaltan que el aprendizaje significativo solo se logra cuando los estudiantes se vinculan activamente con su entorno, reflexionan sobre su papel en la comunidad y toman decisiones que fortalecen su autonomía. Dewey (1997) plantea que la educación debe partir de la experiencia, y Freire (1970) agrega que solo existe formación auténtica cuando se posibilita la conciencia crítica y la participación transformadora. Las horas sociales, en este sentido, poseen un potencial formativo importante, pues conectan el aula con la realidad social y permiten que el estudiante observe, actúe y reflexione.

Asimismo, los estudios de aprendizaje-servicio han demostrado que cuando las actividades comunitarias se integran al currículo, el desarrollo de habilidades ciudadanas, socioemocionales y colaborativas aumenta significativamente. La OCDE (2019) y Flórez Ochoa (2017) coinciden en que las experiencias prácticas contextualizadas generan motivación, fortalecen la responsabilidad social y mejoran el rendimiento académico. Estos planteamientos respaldan la idea de que el servicio social estudiantil puede convertirse en un escenario privilegiado para promover el desarrollo integral cuando existe claridad institucional y acompañamiento adecuado.

Desde la investigación cualitativa, Yin (2016) sostiene que comprender prácticas educativas requiere analizar cómo los actores interpretan su participación y qué significados construyen a partir de ella. Hernández-Sampieri (2018) añade que los procesos formativos no pueden estudiarse de manera aislada, sino dentro de su contexto real, atendiendo a las voces de los estudiantes, a sus experiencias y a las dinámicas institucionales que influyen en sus

percepciones. En el caso de las horas sociales, estas perspectivas metodológicas permiten profundizar en la manera en que los jóvenes entienden su propósito, reconocen sus aprendizajes y evalúan su aporte personal.

Estos aportes teóricos evidencian que la efectividad de las horas sociales no depende únicamente de su cumplimiento, sino de la comprensión que los estudiantes construyen respecto a su significado y finalidad. Cuando las instituciones orientan adecuadamente estas actividades, se fortalecen procesos de liderazgo, compromiso social y reflexión crítica; pero cuando se reducen a tareas mecánicas o poco pedagógicas, su valor formativo se diluye. Por ello, estudiar la experiencia de los estudiantes en Cúcuta permite identificar cómo se articulan las prácticas reales con lo que exige la norma y qué transformaciones son necesarias para convertir las horas sociales en verdaderos espacios de crecimiento personal y ciudadano.

Resultados y Discusión

Percepciones de los estudiantes sobre el sentido y propósito de las horas sociales

Los grupos focales realizados en once instituciones educativas de Cúcuta permitieron identificar que la mayoría de los estudiantes conciben las horas sociales como un requisito administrativo necesario para graduarse, más que como una actividad formativa. Muchos afirmaron desconocer que la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 establecen que este componente busca promover la solidaridad, la participación ciudadana y el desarrollo de valores democráticos.

Varios estudiantes expresaron frases como: “solo las hacemos porque toca”, “nadie nos explica para qué sirven” o “pensamos que son solo una obligación del colegio”.

una estudiante de grado décimo expresó que siempre había entendido las horas sociales como “un requisito más para poder graduarse”, sin relacionarlas con un proceso formativo ni con la finalidad establecida por la Ley 115 de 1994. La estudiante comentó que, desde que inició su servicio social, “nadie le explicó para qué servían, solo le dijeron que debía completar cincuenta horas porque lo exigía el colegio”. Estas afirmaciones fueron repetidas por varios jóvenes, quienes manifestaron que no conocían el propósito pedagógico del servicio social ni su relación con la formación ciudadana y comunitaria.

Esta percepción refleja una brecha significativa entre la normativa y la realidad escolar. Según Ortega Torres (2021), las horas sociales solo adquieren sentido pedagógico cuando las instituciones orientan claramente su propósito y las conectan con el proceso formativo del estudiante. Al no existir claridad entre los jóvenes, se evidencia una desconexión institucional que limita el potencial formativo del servicio social estudiantil.

Desde la teoría del capital cultural de Bourdieu (1979), esta situación también puede interpretarse como una consecuencia de la falta de información y acompañamiento. El capital cultural favorece que los estudiantes comprendan las reglas, propósitos y significados del sistema escolar; cuando este acompañamiento es insuficiente, las actividades pierden sentido y se reducen a simples obligaciones. Esto coincide con las reflexiones de Hernández-Sampieri (2018), quien

sostiene que la claridad informativa es un elemento clave para que el estudiante atribuya significado a cualquier práctica educativa.

En consecuencia, los resultados muestran que la ausencia de orientación institucional sobre la finalidad de las horas sociales dificulta su comprensión y reduce la posibilidad de que sean vividas como espacios de formación ciudadana y desarrollo personal, tal como lo exige la normativa colombiana.

Experiencias vividas por los estudiantes durante el desarrollo de las horas sociales

Las experiencias relatadas por los estudiantes evidencian que las actividades desarrolladas en el marco del servicio social son diversas, pero con frecuencia se centran en tareas operativas como organización de documentos, apoyo logístico en eventos, acompañamiento a docentes o labores de mantenimiento básico. Aunque algunos estudiantes mencionaron haber participado en actividades comunitarias o proyectos ambientales, la mayoría señaló que sus horas sociales carecen de un propósito claro o de un acompañamiento pedagógico que les permita reflexionar sobre su impacto.

Estas experiencias muestran un bajo nivel de aprendizaje significativo. En los grupos focales se registraron expresiones como: “no aprendemos mucho”, “hacemos tareas básicas”, “no entendemos qué tiene esto que ver con la comunidad”. Estas percepciones revelan que las horas

sociales no siempre permiten a los estudiantes conectar su acción con un proceso de reflexión personal o ciudadana.

Durante los grupos focales, se observó que en varias instituciones educativas las horas sociales se reducen a la elaboración de murales, pintura de paredes u otras actividades de embellecimiento escolar. Si bien estas tareas permiten la participación de algunos jóvenes con habilidades artísticas, la mayoría de los estudiantes señaló que no se sienten involucrados de manera significativa, pues únicamente acompañan o actúan como observadores sin asumir un rol formativo. En un grupo de aproximadamente veinte estudiantes, solo tres manifestaron estar realizando actividades alineadas con los propósitos de la normativa colombiana, mientras que el resto cumplía funciones que no promueven reflexión, participación comunitaria o desarrollo personal.

Este hallazgo se relaciona con la teoría del capital cultural de Bourdieu (1979), quien sostiene que las prácticas escolares tienden a favorecer a quienes poseen habilidades o recursos simbólicos valorados por la institución. En este caso, las actividades que dependen de capacidades artísticas benefician únicamente a quienes ya tienen ese capital, mientras que excluyen a quienes no lo poseen, limitando su aprendizaje y sentido de pertenencia. Asimismo, estas prácticas contravienen lo planteado por Freire (1970) y Dewey (1997), quienes enfatizan que una actividad solo es educativa cuando permite al estudiante reflexionar, participar activamente y construir significado a partir de su experiencia.

Este resultado coincide con lo planteado por Freire (1970), quien afirma que no existe formación auténtica sin reflexión crítica sobre la realidad. Las actividades que se reducen a

tareas mecánicas, sin diálogo ni acompañamiento, impiden que los estudiantes comprendan la dimensión social de su participación. Dewey (1997) también sostiene que la educación se fortalece cuando el estudiante interactúa con experiencias significativas que promuevan pensamiento, análisis y acción; algo que no está ocurriendo plenamente en estas instituciones.

El análisis anterior se relaciona además con los planteamientos de la OCDE (2019), que han demostrado que el aprendizaje-servicio solo genera impacto cuando se articula con procesos pedagógicos claros, objetivos definidos y un acompañamiento docente permanente. En ausencia de estos elementos, las actividades pierden capacidad formativa.

De este modo, las experiencias relatadas por los estudiantes evidencian que las horas sociales, tal como se están desarrollando, presentan limitaciones para convertirse en espacios de aprendizaje, participación comunitaria o crecimiento personal, lo cual contradice los fines formativos establecidos por la normativa colombiana.

Coherencia entre las prácticas institucionales y la finalidad formativa establecida por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año

El análisis conjunto de las percepciones y experiencias de los estudiantes demuestra que existe una brecha importante entre lo que establecen la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860, y lo que realmente ocurre en las instituciones educativas. La normativa exige que las horas sociales promuevan el desarrollo de valores ciudadanos, el compromiso con la comunidad, la participación democrática y la responsabilidad social; sin embargo, los hallazgos indican que, en

la práctica, muchas de estas actividades carecen de planeación pedagógica, procesos de seguimiento y espacios de reflexión.

Un estudiante de grado once relató que sus horas sociales consistían en permanecer sentado en la oficina de coordinación pasando listas, ordenando carpetas o simplemente “esperando a que le dieran algo para hacer”. El estudiante expresó que, aunque asistía puntualmente para cumplir con las horas exigidas por la institución, “no sentía que estuviera aprendiendo nada, ni ayudando a la comunidad, ni haciendo algo que tuviera sentido”. Este tipo de actividad, según sus palabras, se percibía como una tarea mecánica que no aportaba a su crecimiento personal ni a su formación ciudadana.

Esta desconexión normativa-práctica coincide con lo señalado por Flórez Ochoa (2017), quien advierte que los programas escolares pierden su potencial formativo cuando no se articulan con el currículo ni con los procesos de acompañamiento docente. Desde la teoría de Bourdieu (1979), esta falta de articulación también produce desigualdad simbólica, pues los estudiantes con menor capital cultural tienen menos herramientas para comprender el propósito del servicio social y aprovecharlo académica o personalmente.

Además, los hallazgos coinciden con lo planteado por la OCDE (2019), según la cual las instituciones deben garantizar coherencia entre lo que exige la normativa y lo que se ejecuta en la práctica, pues solo así las actividades comunitarias fortalecen la responsabilidad social y el compromiso ético. En este caso, la falta de claridad y orientación limita la posibilidad de que los estudiantes vivan las horas sociales como una experiencia formativa alineada con los fines del sistema educativo.

En síntesis, los resultados demuestran que, aunque las instituciones cumplen formalmente con la ejecución de las horas sociales, existe una desconexión significativa respecto a su finalidad pedagógica, lo que afecta el impacto formativo que estas deberían generar en los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su proceso de formación ciudadana.

Conclusiones

La presente investigación permitió alcanzar el objetivo general planteado, comprendiendo cómo los estudiantes de educación media interpretan y experimentan las horas sociales, y analizando si estas actividades contribuyen a su crecimiento personal conforme a lo establecido por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año. Los resultados evidenciaron que la mayoría de los estudiantes desconocen la finalidad pedagógica del servicio social y lo perciben principalmente como un trámite para graduarse. Este hallazgo responde directamente la pregunta de investigación, pues demostró que, en las instituciones estudiadas, las horas sociales no están incidiendo de manera significativa en el desarrollo personal, el compromiso ciudadano ni la formación ética de los estudiantes, debido a la ausencia de orientación institucional y a la poca claridad con la que se implementan estas actividades.

Asimismo, el estudio reveló que muchas de las prácticas desarrolladas —como pintar murales, apoyar tareas administrativas o realizar actividades operativas sin reflexión— tienen un impacto limitado en la formación integral del estudiante. Solo una minoría declaró realizar actividades alineadas con la normativa y con posibilidades reales de aprendizaje. Este panorama confirma la desconexión entre la normativa y la práctica educativa, ratificando lo planteado por

Bourdieu (1979), Freire (1970) y Dewey (1997), quienes destacan que las prácticas escolares solo adquieren sentido formativo cuando se conectan con el contexto real del estudiante y se desarrollan con acompañamiento pedagógico. Por tanto, las conclusiones más relevantes de este estudio muestran que las instituciones sí cumplen con el requisito formal de ejecutar las horas sociales, pero no logran materializar su finalidad formativa, lo que limita el impacto en el crecimiento personal del estudiantado.

A partir de estos hallazgos, se recomienda fortalecer la orientación institucional sobre el sentido y propósito de las horas sociales, diseñar actividades articuladas con el Proyecto Educativo Institucional y garantizar procesos de acompañamiento pedagógico que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su experiencia. Estas recomendaciones se dirigen especialmente a los directivos docentes, coordinadores académicos y responsables del servicio social estudiantil en las instituciones públicas de Cúcuta. Finalmente, el estudio abre la puerta para futuras investigaciones que profundicen en otros aspectos no abordados aquí, como el papel del docente orientador del servicio social, el impacto emocional de estas actividades en jóvenes en contextos vulnerables o la comparación entre instituciones públicas y privadas. De manera opcional, se expresa agradecimiento a los estudiantes de las once instituciones participantes y a los docentes que facilitaron los espacios para la realización de los grupos focales, sin cuyo apoyo esta investigación no habría sido posible.

Referencias Bibliográficas

- ACNUR, Agencia de la ONU para los Refugiados. (2023). Informe Global de Refugiados.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Banco Mundial. (2018). *Pobreza y desigualdad: Desafíos y oportunidades para América Latina*. Banco Mundial.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Éditions de Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas.
- Cortés, A., & Sánchez, B. (2020). Inclusión educativa y estudiantes migrantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 15–30.
- Flórez Ochoa, R. (2017). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Fuente Interna del Sistema de Matrícula Estudiantil. (2024). *Datos de matrícula enero 2024 – Cúcuta*. Secretaría de Educación de Cúcuta.
- García, M. (2022). *Factores determinantes del rendimiento académico en la educación pública*. Editorial Universitaria.
- Hernández, L., & Rojas, P. (2021). Impacto de las condiciones socioeconómicas en el desempeño escolar. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 45–62.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Imbernon, F. (2014). Formación permanente del profesorado. Graó.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). Resultados nacionales Pruebas Saber 11 – 2022. ICFES.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2023). Resultados nacionales Pruebas Saber 11 – 2023. ICFES.

Lonka, K., & Hietajärvi, L. (2021). Education in Finland: Learning and Well-being for Life. Ministry of Education and Culture, Finland.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162738>

Martínez, M. (2017). Guía para la investigación cualitativa en ciencias sociales. Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Lineamientos para la implementación de horas sociales en establecimientos educativos. MEN.

Naciones Unidas. (2022). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. ONU.

Observatorio de la Educación de Cúcuta. (2024). Informe anual sobre deserción escolar en Cúcuta. Alcaldía de San José de Cúcuta.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD Publishing.

Ortega Torres, W. E. (2021). Proyectos de servicio social estudiantil como prácticas de aprendizaje auténtico: experiencia en instituciones educativas públicas de Cali, Colombia (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide. <http://hdl.handle.net/10433/11611>

Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación (5ª ed.). McGraw-Hill.

Secretaría de Educación de Cúcuta. (2024). Registro de estudiantes migrantes – 2024. Alcaldía de San José de Cúcuta.

Secretaría de Educación de Cúcuta. (s.f.). Estadísticas generales de instituciones educativas. Datos no publicados.

Tinto, V. (2017). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.

Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

UNESCO. (2016). *Educación para todos: Logros y desafíos*. UNESCO.

UNICEF. (2021). *El estado mundial de la infancia 2021: En mi mente – Promover, proteger y cuidar la salud mental de los niños*. UNICEF.

Villarreal, O., & Pérez, Q. (2019). *Estrategias pedagógicas para mejorar el rendimiento académico*. Editorial Educativa.

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.