



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Instituto Pedagógico
"Rafael Alberto Escobar Lara"



Revista Multidisciplinaria

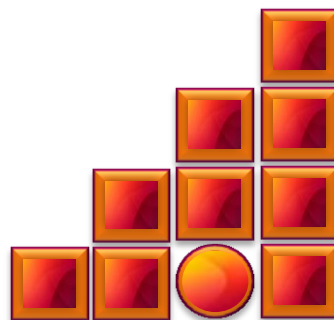
Dialógica

Publicación en Línea (Semestral)

ISSN: 2244-7962

Enero-Junio 2026 Vol. 23 N° 1

DL: PPL201102AR3941



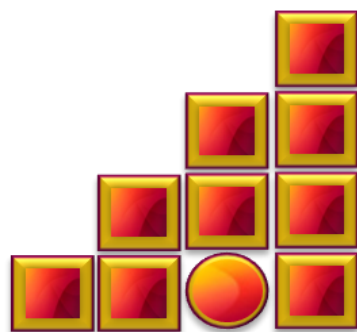
Subdirección de Investigación y Postgrado

Revista Científica Arbitrada e Indexada



Revista Multidisciplinaria

Dialógica



Subdirección de Investigación y Postgrado



Enero – Junio 2026.

Vol. 23, N° 1

Revista Multidisciplinaria Dialógica

Consejo Editorial

Presidente:

Dra. Francisca Fumero

Director/Editor:

Yerikson Suárez

Aguilar Rafael

Arnal Flor

Arnal Yoconda

Calzolaio Elizabeth

Camacho Ingrid

Carmona Alexander

Fuentes Juan Antonio

Galindo Reina

Hernández Alba María

Iglesias Martha

Jiménez Pilar

Kiriloff Scarlet

Muñoz Joice

Pacheco Silva, Francisco José

Pinto Naendry

Velásquez Leury

Zaá José Rafael

Edición, Diagramación y Diseño Gráfico

Dra. Christiam Alvarez

© Subdirección de Investigación y Postgrado

ISSN: 2244-7962

Depósito Legal: PPL201102AR3941

Maracay-Venezuela

2026



Universidad
Pedagógica
Experimental
Libertador



Instituto
Pedagógico
"Rafael Alberto Escobar Lara"

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Enero-Junio 2026 Vol. 23 Nº 1

Índice

	pp.
Editorial	
Yerikson Suárez Huz.....	01-05
1 CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS	
María Mónica Tovar Guevara.....	06-26
2 LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN: UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL	
Yelitza Pastora Anzola Palacio	27-42
3 TERRITORIALIDAD, EDUCACIÓN Y CAMBIO CLIMÁTICO: UNA APROXIMACIÓN A LAS TRANSFORMACIONES EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS EN EL CAQUETÁ - COLOMBIA	
Diego Armando Tavera Londoño y Christian Andrés Arteaga Rojas.....	43-63
4 FORMACIÓN CIUDADANA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. ROLES DEL DIRECTIVO DOCENTE	
Oscar Mauricio Troncoso Giron.....	64-81
5 USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA FORTALECER HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA RURAL	
Rufina Figueroa Ortega y Carlos Arturo Poveda Rentería.....	82-97

6 FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADO POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	
Yurany Rojas Valbuena y Luisa Fernanda Uribe Pacheco.....	98-120
7 ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN MIXTA EN ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE COMERCIO EXTERIOR	
Oscar Vásquez-Nieva y María Alejandra Blanco.....	121-143
8 APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN CONTEXTOS RURALES: UNA REVISIÓN DE PERSPECTIVAS RECIENTES	
Diego Andrés Peña Suaza.....	144-164
9 PERCEPCIÓN Y DISPOSICIÓN DOCENTE HACIA LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA EL FOMENTO DEL CARÁCTER EMPRENDEDOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
Tania Stalina Rondón Marcano.....	165-183
10 IMPACTO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL	
Henry Luzón Sala, Yusefy Jesús Ramírez Rodríguez y Freddy Ernesto Ortiz.....	184-198
11 EL REGISTRO ANECDÓTICO: MÉTODO TECNOLÓGICO, HEURÍSTICO Y DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA LA ESCRITURA DEL PRODUCTO INVESTIGATIVO	
Fátima Baptista.....	199-210
12 GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN COLOMBIA: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL	
Diego Armando Vega Parra y Sergio Luis Gómez Chacón.....	211-232
13 MÁS ALLÁ DEL AULA: CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
Armélvis Dimas.....	233-253
14 CONSTRUYENDO SABERES DIGITALES EN TERRITORIOS RURALES. UNA MIRADA DESDE LA DOCENCIA	
Orfelina Figueroa Ortega y María Cenedht Pérez Ruiz.....	254-268
15 PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS SOBRE EL LIDERAZGO GERENCIAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS	
Braudilia Pérez Rondón.....	269-290

16	TECNOESTRÉS Y APRENDIZAJE VIRTUAL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERUANOS	
	<i>Lupita Esmeralda Arocutipa Huanacuni y Gilberto Platero Aratia.....</i>	291-308
17	ROL EDUCATIVO DE LA GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO EN LA GENERACIÓN DE VALOR ACADÉMICO Y ORGANIZACIONAL	
	<i>Ludy Amira Flórez Montañez, Brian Johan Bustos-Viviescas y Carlos Alberto Romero Cuestas.....</i>	309-322
18	DESIGUALDAD EDUCATIVA Y TRABAJO INFANTIL EN CONTEXTOS RURALES DEL ECUADOR	
	<i>Danilo Reiban-Garnica y Stefos Efstathios.....</i>	323-346
19	USO DE INTERNET PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA. UN ANÁLISIS DE LA EVIDENCIA ACTUAL	
	<i>Nancy Murillo Orjuela.....</i>	347-368
	Colaboraron en este número.....	369

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Enero-Junio 2026 Vol. 23 N° 1

Editorial

Es un privilegio presentar el nuevo número de ***Dialógica, Revista Multidisciplinaria***, una edición que reúne un espectro diverso de investigaciones procedentes de Colombia, Ecuador, Perú, República Dominicana y Venezuela. Estos trabajos abordan los desafíos más apremiantes del panorama educativo y social contemporáneo. A través de los artículos que integran este número, se ofrece una visión polifacética que abarca desde la transformación pedagógica en diversas disciplinas y la gestión institucional, hasta la inclusión social. Cada contribución constituye una invitación a reflexionar sobre la innovación didáctica, el liderazgo y la urgencia de consolidar procesos educativos centrados en el desarrollo integral del ser humano.

La trascendencia de ***Dialógica*** en el contexto académico actual reside en su capacidad para actuar como un puente de doble vía entre la teoría y la praxis educativa. Al consolidarse como un espacio de acceso abierto, la revista no solo resguarda el rigor científico mediante su sistema de arbitraje, sino que garantiza que los hallazgos lleguen de manera efectiva a manos de quienes toman decisiones en las aulas y en la administración escolar. Este ejercicio de difusión transforma el conocimiento estático en una herramienta dinámica de consulta, permitiendo que las experiencias exitosas en un rincón de un cierto país sirvan de base para la innovación en toda la región latinoamericana.

Así, la revista no solo documenta la realidad en distintos espacios y contextos, sino que la moldea, proporcionando un repositorio de saberes que impulsa la mejora continua de la calidad educativa y reafirma el compromiso de la academia con la resolución de los problemas sociales más urgentes de nuestro tiempo. En conjunto, esta nueva edición de



Dialógica proyecta una visión de la educación como un sistema multidimensional. La exposición de estos trabajos indica que el futuro de la enseñanza en la región depende de la capacidad de integrar la innovación tecnológica sin dejar de lado una sensibilidad humana profunda propia del quehacer educativo, donde el liderazgo y la atención a las realidades de las minorías y poblaciones vulnerables sean las prioridades para alcanzar un desarrollo integral y sostenible.

En consecuencia, y con el propósito de fortalecer nuestra comunidad académica, invitamos a los investigadores hispanoparlantes dedicados a las diversas áreas del conocimiento y disciplinas científicas a continuar confiando en nuestra revista para la difusión de sus hallazgos.

La arquitectura de este número nos permite transitar por diversas dimensiones del fenómeno educativo. Por ejemplo, nos encontramos con trabajos que exploran la transformación de la práctica pedagógica a través de metodologías de enseñanza modernas, recordándonos que el aula es un ente vivo en constante evolución. Esta mirada se complementa con investigaciones sobre la dimensión tecnológica, donde el uso de las TIC se analiza tanto por su potencial para fortalecer competencias de distinta naturales como por las implicaciones críticas de su uso en distintos espacios educativos.

Asimismo, esta edición no elude la dimensión social y humana, profundizando en realidades complejas como la desigualdad educativa, el trabajo infantil en contextos rurales y la necesidad de construir puentes sólidos entre la familia y la escuela. Estas contribuciones, sumadas a los análisis sobre liderazgo y gestión del capital humano, nos invitan a reflexionar sobre la importancia de una innovación didáctica que no sea un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un proceso educativo más centrado en el desarrollo integral del ser humano.

En este sentido, la relevancia de investigar sobre estas dimensiones radica en que la educación no es un fenómeno aislado, sino el motor que define el desarrollo de nuestras sociedades. Al generar evidencia científica y difundirla en estos espacios no solo estamos acumulando conocimiento académico; estamos proporcionando insumos necesarios para derribar las brechas de desigualdad y acceso abierto a la información. Investigar hoy es, por tanto, un acto de responsabilidad ética que garantiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje trascienda el aula y se convierta en una verdadera fuerza de transformación social y bienestar integral.

Reiteramos nuestro más profundo agradecimiento a quienes han hecho posible esta publicación. Nuestra gratitud se dirige, ante todo, a los autores que han elegido este espacio para difundir sus valiosos hallazgos. Asimismo, extendemos este reconocimiento al cuerpo de árbitros, cuya rigurosidad y experiencia garantizan la excelencia de nuestro contenido. Finalmente, destacamos la labor esencial de los correctores, el Consejo Editorial y el personal de apoyo, cuyo compromiso y sinergia han sido piezas fundamentales para alcanzar este logro.

Esta nueva edición contiene el artículo intitulado *Concepciones pedagógicas y metodología de proyectos en instituciones educativas colombianas*, que es un trabajo que analiza cómo los docentes perciben y aplican esta metodología, destacando la necesidad de alinear las prácticas pedagógicas con las realidades del contexto escolar. Por su parte, *Los proyectos de investigación: una mirada desde el currículo de educación media general* examina la integración de la investigación en la secundaria y propone que sea un eje transversal para desarrollar el pensamiento crítico. En cuanto a métodos de escritura e innovación en investigación, *El registro anecdótico: Método tecnológico, heurístico y de resolución de problemas para la escritura del producto investigativo* plantea el uso de registros digitales como herramienta clave para facilitar la redacción científica.

En una línea ambiental, *Territorialidad, educación y cambio climático: Una aproximación a las transformaciones en el Caquetá-Colombia* explora la relación entre saberes locales y educación ante las transformaciones climáticas de las últimas décadas, mientras que *Formación ciudadana y convivencia en la escuela. Roles del directivo docente* describe la importancia del liderazgo directivo en la creación de climas escolares democráticos y su impacto en la formación de valores.

Respecto al uso de herramientas digitales, el reporte sobre *Uso de tecnologías digitales para fortalecer habilidades investigativas en estudiantes de secundaria rural* describe una experiencia pedagógica donde el uso de tecnología permitió mejorar las capacidades de análisis de datos en zonas rurales; en esta misma temática, el escrito *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediado por las tecnologías de la información y comunicación* evalúa el impacto de recursos interactivos en la mejora de los niveles de lectura crítica y analítica.

En esta misma tónica sobre educación en la era digital, el manuscrito titulado *Impacto de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de la educación física integral* analiza el uso de aplicaciones y dispositivos de monitoreo para personalizar el



entrenamiento y fomentar hábitos saludables; mientras que *Construyendo saberes digitales en territorios rurales. Una mirada desde la docencia* reflexiona sobre los desafíos de los docentes rurales para cerrar la brecha digital y su rol como mediadores tecnológicos; y en el *Uso de internet para el desarrollo de la competencia lectora. Un análisis de la evidencia actual* se explica cómo la navegación web transforma la lectura tradicional hacia una de tipo hipertextual. En contraste, *Tecnoestrés y aprendizaje virtual en los estudiantes universitarios peruanos* examina los efectos psicológicos negativos causados por la sobreexposición a pantallas y la falta de desconexión.

En el área de educación superior y media, el artículo *Abordaje de la investigación mixta en estudiantes que cursan la asignatura de comercio exterior* expone los beneficios de aplicar métodos cualitativos y cuantitativos de forma integrada para resolver problemas prácticos en negocios, al tiempo que *Aprendizaje basado en proyectos y enseñanza de la matemática en contextos rurales: una revisión de perspectivas recientes* revisa cómo este enfoque ayuda a desmitificar la complejidad de las matemáticas vinculándolas con labores cotidianas del campo. Asimismo, el artículo *Gamificación en la enseñanza de matemática en Colombia: una revisión documental* sintetiza cómo el uso de juegos digitales aumenta significativamente el compromiso y la motivación de los estudiantes.

Sobre el rol del educador, el reporte de *Percepción y disposición docente hacia las estrategias motivacionales para el fomento del carácter emprendedor en universitarios* investiga la disposición de los profesores para implementar dinámicas que fomenten la innovación en sus alumnos. En el ámbito de la gestión, *Percepción de los directivos sobre el liderazgo gerencial en las organizaciones educativas* identifica los rasgos de un liderazgo efectivo, subrayando la importancia de la inteligencia emocional en la gestión participativa; mientras que en el artículo *Rol educativo de la gestión del capital humano en la generación de valor académico y organizacional* se argumenta que una gestión orientada al bienestar docente mejora la calidad académica y la reputación institucional.

Sobre el entorno social y familiar, *Más allá del aula: construyendo puentes entre familia y escuela en educación primaria* destaca la participación activa de los padres como un factor fundamental para el éxito académico y emocional del niño; mientras que en el reporte *Desigualdad educativa y trabajo infantil en contextos rurales del Ecuador* se analiza cómo el trabajo a temprana edad afecta la permanencia escolar y profundiza los ciclos de pobreza.



Reiteramos que mantenemos abierta nuestra invitación a toda la comunidad científica para que sigan eligiendo a ***Dialógica*** como espacio de consulta y publicación de hallazgos derivados de investigaciones, ya que publicar es participar en una gran conversación humana para buscar soluciones reales a los desafíos del presente y construir el futuro.

Yerikson Suárez Huz





Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS

Autora: María Mónica Tovar Guevara

mmtg22@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7227-183X>

Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana

Neiva, Huila - Colombia

PP. 06-26

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS

Autora: María Mónica Tovar Guevara
mmtg22@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-7227-183X>
Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana
Neiva, Huila - Colombia

Recibido: Junio 2025

Aceptado: Septiembre 2025

Resumen

El artículo presenta una revisión documental, con un diseño contrastado, de cinco proyectos pedagógicos institucionales (PEI) en Colombia, con el propósito de caracterizar las concepciones pedagógicas que orientan la práctica de la enseñanza de cinco instituciones educativas del sector público y privado, que tienen en común, la definición de la metodología de proyectos pedagógicos en su PEI. Este artículo se construyó utilizando un prompt de ChatGPT para identificar tres de las cinco instituciones, más dos que habían sido previamente identificadas del sector público en Neiva, Colombia. Se analizaron los PEI y se contrastaron las concepciones planteadas en sus apartes sobre el modelo pedagógico. El resultado de este estudio fueron puntos de convergencia y divergencia en aspectos como las concepciones pedagógicas que orientan la conceptualización del modelo, las concepciones pedagógicas que caracterizan el propósito formativo y la forma en que materializan su metodología de proyectos.

Palabras clave: Modelos educativos, proyecto pedagógico, gestión de la enseñanza.

PEDAGOGICAL CONCEPTIONS AND PROJECT-BASED METHODOLOGY IN COLOMBIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The paper presents a comparative literature review of five Institutional Pedagogical Projects (ISP) in Colombia. The main purpose was to characterize the pedagogical conceptions that guide the teaching practices of five public and private educational





institutions that share the common feature of defining the pedagogical project methodology in their ISPs. This article was developed using a ChatGPT prompt to identify three of the five institutions, plus two previously identified public institutions in Neiva, Colombia. Their ISPs were analyzed, and the conceptions presented in their sections regarding the pedagogical model were compared. The results of this study revealed points of convergence and divergence in aspects such as the pedagogical conceptions that guide the conceptualization of the model, the pedagogical conceptions that characterize the formative purpose, and the way in which they implement their project methodology.

Key words: Educational models, educational project, teaching management.

Introducción

La ley general de educación en Colombia de 1994, ampliada en el Decreto 1075 de 2015, define una variedad de conceptos, procesos, procedimientos y responsables para todo el sistema educativo nacional, desde la educación inicial hasta la superior. Dentro de este consolidado de artículos están elementos concernientes a la concepción de la educación como derecho, los responsables de hacerlo cumplir, las condiciones que se deben tener en las instituciones educativas, los elementos curriculares y una variedad de disposiciones que controlan el presupuesto, la infraestructura educativa y demás elementos de la gestión directiva.

Dentro de esta norma se encuentra la obligatoriedad de toda institución de la educación formal (preescolar, básica primaria, básica secundaria-media y superior) de contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI), construido con la comunidad educativa, en el que se describa “la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (Decreto 1075 de 2015, art. 2.3.3.1.4.1). Este documento se estructura en una variedad de componentes, dentro de los cuales está la “estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos” (numeral 4).

Los PEI son un instrumento establecido por la norma colombiana para orientar la labor pedagógica y educativa de las instituciones públicas y colegios privados, que según Trujillo-Losada et al. (2019) deben ser contruidos con la mayor participación posible de la

comunidad educativa (directivos, docentes, familias, comunidad), que logre recoger las necesidades de la comunidad y las perspectivas de formación de un grupo de personas que ponen en común sus intereses.

En el siguiente artículo se presenta un ejercicio de revisión documental de cinco modelos pedagógicos de instituciones educativas públicas y colegios privados en Colombia, que trabajan estrategias metodológicas por proyectos pedagógicos, el cual tiene por objetivo identificar de manera comparada cuáles son las concepciones teóricas que orientan el modelo, su comprensión de lo pedagógico, los teóricos que soportan dicha concepción y, sobre la base de esto, cuáles son sus divergencias y convergencias.

Además, se buscó identificar las concepciones teóricas que orientan la práctica pedagógica en instituciones educativas o colegios que trabajan modelos pedagógicos alternativos al tradicional y donde se establece la estrategia metodológica por proyectos pedagógicos, como un aporte para que las instituciones y docentes, que deseen transformar sus modelos y prácticas, los tengan en cuenta en su apuesta.

En la búsqueda de referentes se encontraron estudios que hicieron, principalmente, análisis de proyectos educativos de instituciones particulares y un estudio comparado de la educación superior, sin distinguir aspectos metodológicos o pedagógicos. Por ejemplo, Gallego Betancourth et al. (2024) realizaron un análisis comparativo de veintidós PEI de universidades colombianas y donde hicieron referencia de la escasa documentación asociada a análisis de proyectos educativos institucionales en Colombia, encontrando en su mayoría análisis de casos concretos de programas académicos universitarios o de instituciones educativas particulares, sin distinción de sus planteamientos pedagógicos o metodológicos. En dicho estudio, se hicieron análisis comparados relacionados con respecto a la acreditación de calidad, el tipo de institución (pública o privada), en la formulación teleológica y prospectiva y de los modelos pedagógicos.

Roa et al. (2023) hicieron un estudio documental, con un enfoque hermenéutico del proyecto educativo institucional de la Institución educativa Luis Calixto Leiva, en Garzón, Huila, Colombia, cuyo objetivo fue “caracterizar las concepciones sobre competencia,

resolución de problemas y evaluación presentes en dicho documento” (p. 29), en un análisis con base en resultados de pruebas estandarizadas como la prueba PISA y las pruebas de Estado colombianas (ICFES) en el área de matemáticas y cómo estas concepciones descritas en el PEI se acercan a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional.

Daniels (2019) llevó a cabo una revisión de cinco Proyectos Educativos Institucionales en la región de los Montes de María, en Colombia, los cuales pertenecen a los departamentos de Bolívar y Sucre. En esta revisión se tenía por objetivo identificar cómo se asume o refleja el desarrollo del pensamiento crítico desde los PEI, haciendo un análisis documental y grupos focales con los docentes de las instituciones. Al final de este se llegó a la conclusión de que no se materializan prácticas pedagógicas que conlleven a la consolidación de un pensamiento crítico desde el PEI.

Los estudios reseñados muestran que, el análisis de proyectos educativos institucionales se ha centrado en aspectos particulares de cada institución y de cómo se reflejan las prácticas docentes con respecto a lo planteado en el PEI. Este tipo de análisis documentales demuestran que hay un creciente interés por identificar qué paradigmas y modelos pedagógicos y directivos orientan la labor de las instituciones con el fin de alcanzar los propósitos educativos y donde el PEI, en el caso de Colombia, es el documento fundamental sobre el cual reposa la identidad pedagógica, directiva y administrativa.

Metodología

El siguiente es el resultado de un estudio cualitativo, de tipo documental, con un diseño de análisis comparativo, el cual parte del análisis de fuentes primarias, que son los PEI de las cinco instituciones identificadas por medio de un arqueo de fuentes utilizando la tecnología de la inteligencia artificial (ChatGPT) y con el motor de búsqueda Google.

En esta se buscaron modelos pedagógicos de instituciones que tuvieran establecido en su PEI que trabajan con un enfoque constructivista y una estrategia metodológica de proyectos pedagógicos.



A partir de la información arrojada se lograron identificar tres instituciones, que explícitamente tienen establecidos en sus PEI que trabajan la metodología de proyectos pedagógicos que son: el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá, el Instituto Merani de Bogotá y el Colegio de la Pontificia Bolivariana de Medellín. Por otro lado, ya se tenían identificadas dos instituciones de la ciudad de Neiva, de carácter público, las cuales tienen un reconocimiento por su labor dentro de la implementación de proyectos pedagógicos: la institución educativa María Cristina Arango de Pastrana y la Escuela Normal Superior de Neiva.

En este artículo se exponen de manera contrastada, los elementos que son convergentes y divergentes desde el análisis de cuatro campos principales, saber, (a) concepciones pedagógicas que orientan el elemento teórico inmerso en el modelo; (b) los autores que sustentan dicha teoría; (c) las categorías del modelo pedagógico en sí; y (d) el planteamiento de implementación de la estrategia metodológica de proyectos. Cada uno de estos campos conlleva a una comprensión de cómo se estructura el modelo pedagógico, cuál es la concepción de la pedagogía y cómo esto incide en su planteamiento metodológico.

El procedimiento de análisis se llevó a cabo por medio de fichas digitales donde se iban tomando apuntes de cada uno de los PEI, poniendo en un recuadro contrastado el elemento conceptual de su modelo pedagógico: autores, nociones filosóficas y pedagógicas, metodología del proyecto pedagógico. De esta manera se fueron descubriendo que había elementos que se repetían en cada modelo y cuáles iban siendo propios de cada institución o colegio, etapa que fue descubriendo los campos de análisis y contraste.

Estos campos de análisis fueron definidos en la medida que se iban encontrando puntos de convergencia, en primera instancia, y, en los cuales, se iban detallando puntos comunes como, por ejemplo, los autores que sustentaban su marco conceptual.

Seguidamente, se estableció que estos autores estaban ubicados dentro de un marco de referencia común, que para este caso se retomó el planteamiento de de Zubiría

(2006) en sus modelos *heteroestructurante*, *autoestructurante* e *interestructurante*, categorías con las cuales se definió su concepción pedagógica. Finalmente, se fueron encontrando los puntos de convergencia más relacionados con el aspecto pedagógico del modelo, los cuales se ubicaron en cinco categorías y, el aspecto metodológico, que describe sus puntos en común y diferencia en la implementación de la metodología de proyectos pedagógicos.

Presentación, análisis y discusión de resultados

En la lectura y análisis de los proyectos educativos institucionales, se encontraron características de los documentos que definen cómo se proyectan pedagógicamente las instituciones estudiadas. En este aparte del artículo, se mostrarán cómo se componen y los elementos convergentes y divergentes luego de un análisis contrastado de sus planteamientos. Las categorías de concepciones pedagógicas, los modelos pedagógicos que orientan su labor y la dimensión antropológica expresada en su construcción.

Los documentos se estructuran en diferentes apartados que son denominados por las instituciones de manera diferente. El Colegio de la Pontificia Bolivariana y la Institución Educativa María Cristina Arango denominan sus apartes generales como *Gestión* (Directiva, Académica, Administrativa, Comunitaria), mientras que el Instituto Pedagógico Nacional y la Escuela Normal Superior de Neiva los denominan *Componentes* (Teleológico, Pedagógico, Administrativo, Apropriación y Actualización, Administrativo y financiero, etc.). En el caso del Instituto Merani no tienen distribuido su documento así, porque, además, solo se logró encontrar su información en la página web de la institución.

En su mayoría se encontró la información pedagógica, relacionada con los modelos en los apartes de gestión académica y componente pedagógico respectivamente. En estos apartes se describen los aspectos del modelo pedagógico y la construcción curricular de cada uno de ellos, exceptuando el Merani, donde solamente se pudo evidenciar características de su modelo. De toda la revisión, se pudieron encontrar elementos característicos comunes y diferentes, que se analizan a continuación.



Concepciones Pedagógicas develadas

Luego de la revisión de los cinco modelos pedagógicos se encuentra que las instituciones objeto de estudio, en su mayoría, están enmarcados en los planteamientos de la escuela crítica y constructivista. Esta conclusión se genera por cuanto la mayoría de los planteamientos metodológicos se ubican en que los actores principales del proceso son los estudiantes y, por tanto, el objetivo principal de la interacción en el aula es el aprendizaje, donde el docente juega un rol pasivo, de acompañamiento y orientación.

Por otro lado, también dentro de la visión crítica, está el caso de la Escuela Normal de Neiva, donde se circunscriben en un modelo de formación que busca contextualizar el aprendizaje y donde los contenidos se concertan entre los actores del hecho educativo, es decir, entre estudiantes y docente, siendo esta una visión en la que el currículo no es una imposición institucional, sino una posibilidad de construirse a partir de los intereses de los estudiantes. Además, en su conceptualización, la institución define textualmente su concepción como *crítica*, invocando categorías como autonomía, paz, democracia, tolerancia, pensamiento crítico, los cuales construyen un corpus conceptual de lo que conciben como su propósito formativo.

En el caso de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de Neiva, sus fundamentos para la orientación de la acción pedagógica están basados en aspectos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, sicosociales y de concepciones del educador y el (la) estudiante. Todos estos fundamentos apuntan a la concepción de la escuela como el territorio propicio para la formación del hombre (y la mujer), entendiendo que el conocimiento ha sido impuesto y donde no se reconocen lo que en Suramérica se denominó como las epistemologías del sur. También, donde se entiende que se aprende sujeto al desarrollo del pensamiento y donde se aprende para la convivencia y la fraternidad, siendo el docente un agente de lectura del contexto, sus problemas, sus signos históricos y de su mano los va llevando en una búsqueda del conocimiento. Finalmente, exponen una concepción del estudiante a quien conciben como un ser “reflexivo, pensante, autónomo, feliz, comprometido por mejorar y potenciador de una convivencia pacífica y democrática” (p. 11).





Un elemento fundamental, y que está en consonancia con lo expuesto en su fundamento epistemológico, es que, para esta institución, el estudiante debe ser capaz de reconocer sus ancestros, sus saberes populares, costumbres, tradiciones, prácticas del saber que le deben ayudar a “construir unidad hombre-naturaleza-cultura” (p. 11).

Hasta este punto se podría decir que la Escuela Normal Superior de Neiva y la IE María Cristina Arango de Neiva, son las dos instituciones que hacen un reconocimiento explícito de los planteamientos pedagógicos de la escuela crítica, movimiento pedagógico construido y fundamentado por autores como Simón Rodríguez, Celestín Freinet, Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux. Sin embargo, también es claro que se recogen los planteamientos de la escuela activa, principalmente, lo expuesto por Dewey, Kilpatrick, Piaget y Vygotsky, por cuanto el estudiante es el actor fundamental del proceso escolar, con un contacto permanente con el objeto de aprendizaje, pero con la característica que además del objeto concreto, también está el contexto social que lo rodea y es fuente de conocimiento.

Por otro lado, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) se instala en la tradición pedagógica que ha venido apropiando desde el primer momento en que se crea la Normal de Señoritas en la ciudad de Bogotá, con toda la influencia alemana transferida como parte del proyecto estatal a inicios del siglo XX, que buscaba fortalecer la educación y donde la formación docente era un objetivo primordial. Dicha tradición pedagógica se centra en un propósito principal, que fue recogido de los planteamientos de investigadores como Montessori, Decroly, Compayré, Binet, Claparede y Dewey: *la enseñanza activa*. Pero, además, de la escuela alemana retoman el concepto de *trabajo* del pedagogo Georg Kerschensteiner, que no solo conciben como un ejercicio material sino también intelectual.

En su componente pedagógico, el IPN define unos derroteros sobre los cuales trabaja todo su proyecto educativo institucional: “la convivencia, la pasión por el saber y la innovación pedagógica” (p. 32), los cuales se trabajan sobre la base de tres estrategias: “(a) los proyectos pedagógicos, (b) convivir en comunidad e innovación y la (c) investigación y formación de maestros” (p. 32). Pero, además, se traen a colación conceptos contemporáneos como el reconocimiento de las cosmovisiones ancestrales, el



diálogo de saberes, enmarcados en lo que se conoce como epistemologías pluriversales, todo esto dentro de un gran propósito que es el de convivir en sociedad.

Los proyectos pedagógicos integrados se construyen como una acción de aprendizaje colectivo, muy relacionado con su concepto de convivencia, pero donde el aprendizaje activo, la lúdica y el trabajo de campo son parte consustancial de la apuesta pedagógica del IPN. Finalmente, el IPN retoma los planteamientos de la psicología evolutiva y el constructivismo para describir cómo conciben los procesos de apropiación según sus campos de desarrollo. El Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (de ahora en adelante CUPB) de la ciudad de Medellín, también enmarcado dentro de una escuela pedagógica autoestructurante, es decir, que recoge los postulados del constructivismo al traer a relación categorías como el aprendizaje significativo, la posición activa del estudiante en la construcción de su proyecto de vida, el papel del maestro como orientador y mediador y un conocimiento que se construye con base en la articulación de saberes y la investigación formativa.

Por otro lado, al ser una institución privada, perteneciente a la Universidad Pontificia Bolivariana, incorpora la concepción filosófica del humanismo cristiano sobre los cuales complementa su orientación pedagógica, con un claro marco de formación en competencias: “desarrollo de capacidades humanas y competencias axiológicas (valores), cognitivas (conocimientos) y procedimentales (habilidades, destrezas y procedimientos)” (CUPB, 2023; p. 88). De esta manera, el CUPB define su modelo desde una concepción filosófica del humanismo cristiano, una concepción antropológica donde se concibe a la persona como una realidad integral y una concepción pedagógica como formación. Este tipo de concepciones definen la intencionalidad pedagógica de la institución, es decir, define cuál es el tipo de sujeto que se proyecta formar y sobre el cual se orientan las actividades, materiales educativos y enfoques de comprensión del mundo. Además, se definen unos principios del modelo denominados como coherencia, cohesión e identidad. Aunque no hay un desarrollo textual de estos principios en el documento, se podría interpretar que estos se refieren a una coherencia del currículo articulado a la vida, a la realidad del mundo; la cohesión entendido como unificación de los contenidos a través de los proyectos pedagógicos y, la identidad, alrededor del ser cristiano, todo esto, en

sobre el aprendizaje. Aunque se entiende que el Colegio Merani se concibe como interestructurante, en los documentos se evidencia un marcado discurso en el aprendizaje y el rol de los estudiantes. De igual manera, el discurso de la formación de conciencia y, finalmente, la concepción del rol del docente como un acompañante del proceso educativo.

Por otro lado, los dos elementos diferenciales entre las instituciones y sus modelos en el PEI, está en que el CUPB tiene establecido el concepto de humanismo cristiano, debido a su origen religioso, y el Merani, que concibe su modelo como dialogante, en el que se le da una importancia al rol del docente.

Modelo pedagógico: categorías emergidas

Al concebir la pedagogía como un campo del pensamiento (Furlán y Ochoa, 2023) y no como una ciencia o una disciplina, sino como el esfuerzo y el ejercicio conceptual que hacen los profesionales de la educación, las instituciones educativas, las universidades y todo aquel que piensa que la educación es el camino para sacar adelante una sociedad y salvaguardar la vida en la tierra, en este artículo se identificaron los elementos pedagógicos convergentes y divergentes de los modelos de las instituciones objeto de consulta, que señalan cuáles son los propósitos formativos que tienen trazados cuando definieron colectivamente su concepción del sujeto a formar.

Estas categorías fueron surgiendo en la medida que se iban identificando los propósitos, los cuales se centran, principalmente, en una dimensión antropológica de la educación y en la forma en que construyen la metodología de proyectos, lo cual tiene una incidencia epistemológica y curricular.

Enfoques Convergentes: Las categorías convergentes, entre los cinco modelos pedagógicos, se encuentran, dentro de lo que se propone llamar, la dimensión antropológica. En dicha dimensión se ubican aquellos conceptos que orientan la comprensión de lo que se espera, en términos de lo humano, de la cultura y la sociedad,

durante el proceso educativo y formativo y, que se exponen de manera precisa como los elementos en común de los modelos pedagógicos analizados.

Para la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la antropología es definida como “Estudio científico del ser humano en sus aspectos biológicos y sociales” (RAE, sf) y la palabra *dimensión* la definen en una de sus acepciones como “aspecto o faceta de algo” (RAE, sf). Teniendo en cuenta estas dos definiciones, se puede afirmar que en el campo pedagógico o de la educación, se tienen dimensiones antropológicas haciendo referencia a los aspectos característicos de lo humano, que pueden estar relacionados con su biología o sus relaciones sociales.

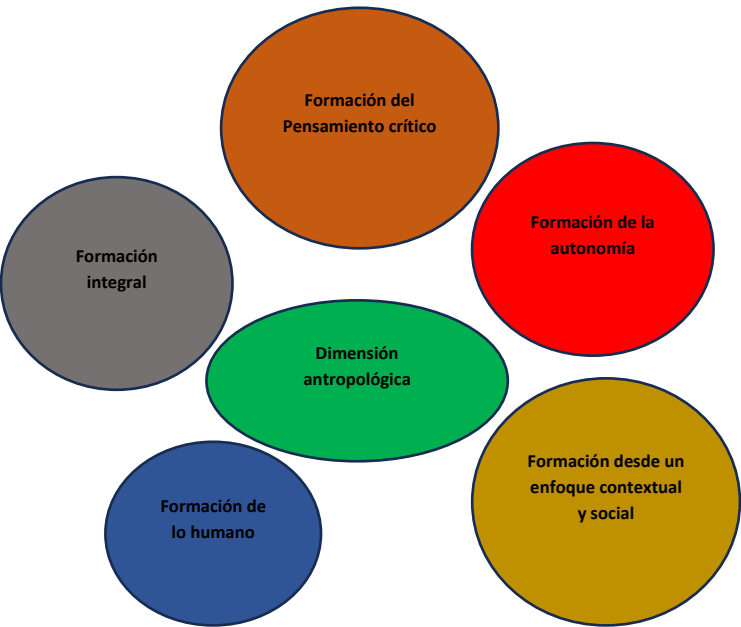
Para Bernal Martínez de Soria (2006), la antropología de la educación está relacionada con el estudio de lo humano en su dimensión educable, integrando perspectivas filosóficas y empíricas para comprender los procesos educativos en contextos socioculturales. Para Ayala (2020), la antropología de la educación está relacionada con la observación y comprensión de lo educativo como vivencia y experiencia de aprendizaje de los humanos, en el que no solamente incide la escuela sino también el gobierno y otras instituciones.

Esta visión da a comprender que la dimensión antropológica del modelo pedagógico está relacionada en la forma en que se concibe la formación de lo humano, sus capacidades (físicas y mentales), sus valores, del pensamiento, que lo habiliten para ser capaz de estar y ser en el mundo, de compartir con otros y de construir colectivamente, desde la individualidad, propuestas que afecten positivamente el contexto social, productivo, cultural y ambiental.

En palabras de Saavedra et al. (2020), cuando desde la pedagogía se establecen características de “realización del ser humano en general” (p. 59), se está construyendo una conceptualización antropológica del pensamiento pedagógico, el cual debe traducirse en categorías y descripciones de un modelo que oriente la formación de dicho sujeto. Con esta comprensión inicial de lo que es una dimensión antropológica en educación, se

exponen las categorías más comunes encontradas en los cinco modelos pedagógicos, lo que se puede apreciar en la figura 2.

Figura 2
Dimensión antropológica



Fuente: Elaboración propia

Estas cinco categorías de la figura 2 se identificaron por ser las más comunes en el desarrollo de los textos y con los cuales se puede evidenciar cómo las cinco instituciones educativas conciben el fin último de su propósito pedagógico en términos de lo humano, de su concepción del sujeto que quieren formar para la vida y la sociedad; que sean capaces de convivir y construir con otros y donde su apuesta metodológica, es decir, la metodología de proyectos pedagógicos tiene un valor fundamental.

Y, es en esto último, justamente, donde se ubican los elementos diferenciales de su modelo pedagógico. Cuando cada institución describe la estrategia metodológica, la forma

en que materializan la concepción, construcción, desarrollo y conclusión del proyecto, la naturaleza didáctica es la misma, pero el enfoque varía.

Enfoques divergentes: El objetivo principal de este artículo fue hacer un estudio documental que permitiera identificar los aspectos convergentes y divergentes de los modelos pedagógicos en instituciones educativas de los niveles, básico y media en Colombia, que trabajen dentro de su metodología, los proyectos pedagógicos.

Por eso, lo más enriquecedor del proceso de búsqueda fue encontrar la variedad en que se enfoca la aplicación de dicha metodología propuesta a inicios del siglo XX por Dewey (1952) y Kilpatrick (1929), quienes, plantearon una apuesta por una pedagogía activa, que involucrara a los estudiantes en actividades que les permitiera estar en contacto con el objeto de aprendizaje, lo que Ausubel (1980) llamaría, *significativo*.

La metodología de proyectos se ha traducido en una variedad de posibilidades a lo largo de los años: los proyectos pedagógicos de aula (PPA), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Zambrano, 2022), el aprendizaje basado en problemas (ABPr) (Restrepo, 2005), el aprendizaje basado en retos (ABR), los proyectos de investigación escolar (Harlen, 2015), los proyectos de servicio comunitario (Freire) y muchos otros que van surgiendo como parte de la práctica pedagógica de los docentes en diferentes contextos y experiencias escolares.

Cada uno de estos enfoques adapta la estrategia de proyectos a objetivos pedagógicos específicos, como el desarrollo de competencias investigativas, la vinculación con la comunidad, la integración de saberes o el fomento de la innovación y la autonomía de los estudiantes.

En el caso de esta investigación documental, las diferentes instituciones tienen una variedad de enfoques en la aplicación de la metodología de proyectos que se materializan tal y como se refleja en la tabla 2.



modelos activos, siendo el constructivismo una de las principales escuelas pedagógicas. En ese sentido, una de las primeras conclusiones es que la mayoría de las instituciones se orientan desde una escuela Autoestructurante, constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, con matices frente a los autores sobre los cuales basan sus postulados pedagógicos, pero con un énfasis en que el estudiante es el actor principal del proceso.

Por otro lado, aunque el Instituto Merani se desmarca del constructivismo por su enfoque centrado solo en el estudiante, esta institución construye su propio modelo pedagógico Interestructurante, donde el docente juega un rol fundamental, en lo que el Merani ha denominado como *dialogante*. Este es un punto de divergencia con el resto de las instituciones, quienes en su mayoría hacen mención del docente como *acompañante* y *orientador* y no como parte activa del proceso escolar.

Otra conclusión es que, en su mayoría, los autores relacionados en los documentos (PEI), fueron precursores de la escuela activa y la escuela crítica, lo que indicaría que las prácticas promovidas tienen un fuerte componente pedagógico hacia el desarrollo de metodologías alternativas a la tradicional. Desde esta perspectiva, la metodología de proyectos es un eje conductor del modelo pedagógico de todas las instituciones, con aspectos diferenciadores en su planteamiento metodológico-procedimental de construcción, pero con la claridad de que son la mejor forma de mediar el aprendizaje de tal forma que los estudiantes sean los protagonistas del proceso.

En cuanto a lo metodológico, en la implementación de los proyectos, se detalla, en su mayoría, un equilibrio entre la estructura de los proyectos (etapas y ciclos de construcción) y la flexibilidad curricular (intereses de los estudiantes y estándares). Aunque no hay una sola forma de construirlos, su construcción lleva a que haya procesos interdisciplinarios, aprendizaje activo y formación integral.

Finalmente, surgieron categorías pedagógicas comunes en todas las instituciones y que refuerzan el propósito formativo inmerso según la escuela pedagógica que orienta su práctica pedagógica. Estas categorías son *pensamiento crítico*, *la formación de autonomía*, *la dignidad humana*, *la formación integral* y *la contextualización del proceso educativo*,



todas ellas, actuando como un vaso comunicante entre la escuela y lo que la sociedad colombiana le ha demandado; una posible respuesta a un mundo cada vez más complejo y que requiere la formación de un sujeto que sea capaz de construir una realidad alejada de la pobreza, la discriminación, la guerra, la corrupción y que los acerque a un mundo de posibilidades mejores para la vida.

Referencias

- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas - México
- Ayala, S. (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinar y urdimbre política. *Inter disciplina*, 8(22), 137-155. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>
- Bernal Martínez de Soria, A., (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490212>
- Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.upb.edu.co/es/colegio/documentos/doc-pe-i-colegio-medellin-1464263844494.pdf>
- de Zubiría, J. (2006). *Modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio - Colombia.
- Daniels Puello, A. (2019). Reflexiones sobre la construcción de pensamiento crítico en la Escuela Montemariana y el ejercicio de la metacognición en las instituciones: Notas para un debate. *Revista Assensus* 4(6). <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/download/1892/2272>
- Decreto 1075 del sector de educación (2015). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Dewey, J. (1952). *El hombre y sus problemas*. Editorial Paidós - Buenos Aires, Argentina.
- Escuela Normal Superior (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.ensn.ie.edu.co/tema/normatividad>
- Furlán, A. J. y Ochoa, N. E. (2023). El sentido de la pedagogía y su objeto. *Pedagogía y Saberes*, (59), 20–28. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17588>
- Gallego Betancourth, M. L., Ortiz Barrios, J., Pachón Gutiérrez, R., y Sandoval Escobar, M. (2024). Análisis comparativo de los proyectos educativos institucionales de instituciones de educación superior en Colombia. *Ciencia y Educación*, 8(2), 43-57. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3072>





- Harlen, W. (2015). *Working with big ideas of science education. Science Education Program (SEP) of IAP*. https://www.interacademies.org/sites/default/files/publication/working_with_big_ideas_of_science_education_-_online_july_final.pdf
- Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.iemariacristinaarango.edu.co/politicas-y-lineamientos/proyecto-educativo-institucional-94309>
- Instituto Pedagógico Nacional (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>
- Instituto Merani (sf). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.institutomerani.edu.co/modelo-pedagogico/>
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The Project method*. <https://www.education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Real Academia de la Lengua Española (sf). Sitio Web. <https://dle.rae.es/modelo>
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación Y Educadores*, 8, 9–19. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>
- Roa Fuentes, S., y Llanos Lora, D. E. (2023). Una mirada al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Luis Calixto Leiva (Huila, Colombia): Concepciones sobre competencia, resolución de problemas y evaluación. *Revista Dialogus*, (11), 29–56. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/470>
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, 53, 53-68. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>
- Trujillo-Losada, Milton Fernando, Hurtado-Zúñiga, María Cristina, y Pérez-Paredes, María Julieth. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 319-331. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177>
- Zambrano Briones, María Auxiliadora, Hernández Díaz, Adela, y Mendoza Bravo, Karina Luzdelia. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-172.pdf>



Síntesis Curricular



María Mónica Tovar Guevara

Magister en educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la institución educativa María Cristina Arango de Pastrana, en la ciudad de Neiva - Colombia, con experiencia en el área de enseñanza de la matemática con los grupos de grado sexto de bachillerato. Como parte de mi formación he venido trabajando desde la enseñanza y la investigación, la metodología de proyectos pedagógicos como opción de mejorar los procesos escolares en la escuela pública.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN: UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Autora: Yelitza Pastora Anzola Palacio

yelitza.anzola.ipb@upel.edu.ve

<https://orcid.org/0009-0004-7711-8434>

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Barquisimeto, Lara - Venezuela.*

PP. 27-42

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN: UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Autora: Yelitza Pastora Anzola Palacio

yelitza.anzola.ipb@upel.edu.ve

<https://orcid.org/0009-0004-7711-8434>

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Barquisimeto, Lara - Venezuela.*

Recibido: Junio 2025

Aceptado: Septiembre 2025

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito analizar la incorporación y evolución de los proyectos de investigación en el currículo de Educación Media General en Venezuela, reconociendo su importancia en la formación de competencias científicas, cognitivas y ciudadanas en los estudiantes. La metodología utilizada consiste en una revisión documental y análisis histórico de las reformas curriculares y normativas educativas desde 1969 hasta la actualidad. Los resultados evidencian que, aunque el proyecto de investigación ha sido un componente constante del sistema educativo venezolano, existen divergencias entre la normatividad y la práctica pedagógica, destacándose la necesidad de fortalecer la formación docente y adoptar enfoques flexibles y contextualizados para fomentar una verdadera cultura investigativa. Se concluye que el proyecto de investigación debe concebirse como un proceso ético y colaborativo que potencie el pensamiento crítico y la participación social, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes y al progreso del país.

Palabras clave: Educación media general, proyectos de investigación, currículo.

RESEARCH PROJECTS: A PERSPECTIVE FROM THE GENERAL SECONDARY EDUCATION CURRICULUM

Abstract

This essay analyzes the incorporation and evolution of research projects in the Venezuelan secondary education curriculum, recognizing their importance in developing students'

scientific, cognitive, and civic competencies. The methodology used consists of a documentary review and historical analysis of curricular reforms and educational regulations from 1969 to the present. The results show that, although research projects have been a constant component of the Venezuelan educational system, there are divergences between regulations and pedagogical practice, highlighting the need to strengthen teacher training and adopt flexible and contextualized approaches to foster a true research culture. It is concluded that research projects should be conceived as an ethical and collaborative process that enhances critical thinking and social participation, thus contributing to the comprehensive development of students and the progress of the country.

Key words: Secondary education, research projects, curriculum.

Contextualización

La enseñanza de la investigación en la Educación Media General en Venezuela es un tema de gran relevancia que ha sido objeto de diversos estudios y análisis. La investigación es una habilidad fundamental que debe ser desarrollada desde la Educación Media General, permite a los estudiantes adquirir conocimientos, fomentar el pensamiento crítico y resolver problemas de manera sistemática. En Venezuela, la inclusión de la investigación en el currículo de Educación Media General busca formar ciudadanos capaces de contribuir al desarrollo del país.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) “definen la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplica al estudio de un fenómeno” (p. 25). También describen la metodología de la investigación como los distintos momentos o etapas que se desarrollan para llevar a cabo una investigación. Al respecto, Tamayo (2004) afirma que “la investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (pág. 37).

Por lo tanto, es importante destacar que el conocimiento facilita el ampliar la sabiduría, pero igualmente, siempre habrá algo que se desconoce. Según Popper (1972), “la fuente principal de nuestra ignorancia es el hecho de que nuestro conocimiento sólo

puede ser finito, mientras que la ignorancia es necesariamente infinita" (p. 53). Toda investigación científica parte del conocimiento, que implica el uso de procesos sistemáticos para encontrar soluciones a los problemas actuales de un fenómeno.

En este sentido, conocimiento e investigación están indisolublemente ligados, ya que el continuo cuestionamiento de hechos o fenómenos conducirá a la investigación científica o social utilizando ciertos métodos, llamados procedimientos, que surgen durante el desarrollo de la investigación. Al respecto, Ander-Egg (2011), considera que "En general, la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que posibilita el descubrimiento de nuevos hechos en cualquier área del conocimiento humano o de datos, relaciones o patrones" (p. 18). De hecho, esta búsqueda de respuestas se produce por motivos intelectuales, como el deseo o necesidad de saber para satisfacer, y por motivos prácticos, como el deseo de comprender o mejorar la aplicación de algo.

Teniendo en cuenta las definiciones aportadas por diversos autores, considero la investigación como un proceso que incluye aprender, descubrir, investigar, describir, crear, innovar, adaptar, comprender, descubrir fenómenos con el fin de crear nuevos conocimientos o mejorar los existentes con la finalidad de explicar el comportamiento humano.

Dentro de este marco de estudio, la investigación vista como se describe en el párrafo anterior juega un papel crucial en el fortalecimiento de habilidades fundamentales en los adolescentes tales como: la observación, el análisis, la síntesis y la argumentación; además promueve otros principios esenciales para la vida como: la honestidad intelectual, la disciplina y el rigor científico a la hora de escribir.

De esta manera, se crean ambientes de aprendizaje donde la investigación es vista como una oportunidad para integrar aprendizajes adquiridos interdisciplinariamente y dar soluciones a través de la reflexión propia de los resultados de sus abordajes investigativos. Esta orientación también propicia el desarrollo de la capacidad de indagar, interpretar datos y comunicar hallazgos, aspectos esenciales para una formación universitaria exitosa.

Ahora bien, para llevar a cabo una investigación es necesario que se elabore una propuesta escrita de la intención, lo que lleva a la introducción del término *Proyecto de Investigación*, éste debe estar pensado de manera planificada y sistemática para poder obtener nuevos conocimientos o bien, ampliar los existentes sobre un tema específico en disciplinas como ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, medicina, entre otras.

En este sentido, destaca la siguiente pregunta, la cual motiva el desarrollo del presente ensayo *¿Cómo se han insertado en el ámbito curricular los proyectos de investigación en Educación Media General en Venezuela, vistos éstos como una oportunidad de solución de problemas y producción de conocimiento científico?* Es por ello que, este artículo se propuso reflexionar acerca los tipos de proyectos de investigación dispuestos en el currículo básico nacional a lo largo de los diversos cambios y transformaciones realizadas en los últimos cincuenta años, para informar el papel de la investigación en este nivel educativo.

Posturas en torno a la definición del Proyecto de Investigación

Para robustecer la importancia conceptual del fenómeno de interés, describiré diversas definiciones del Proyecto de Investigación vista desde la postura de diversos autores. Inicialmente, Ferrer (2023) define el Proyecto de Investigación como:

Un esfuerzo sistemático y organizado para descubrir, comprender o resolver un problema mediante la recopilación, análisis e interpretación de datos y evidencias relevantes. Estos proyectos no solo contribuyen al conocimiento existente, sino que también pueden tener aplicaciones prácticas en diversas disciplinas del saber. (p. 1)

El proyecto de investigación es el medio por el cual un investigador aborda problemas o fenómenos reales desde una variedad de puntos de vista y utiliza el método científico para resolverlos. La posibilidad de descubrir e integrar nuevo conocimiento al existente surge cuando se analiza la realidad desde diferentes puntos de vista. El objetivo del proyecto de investigación es cambiar constantemente los paradigmas en cuanto a la

forma en que se aborda la realidad, manteniendo la rigurosidad científica en la que se basa. También destaca lo expresado por Herrera (2023) en torno a los proyectos de investigación. Señala la autora que:

Es uno de los medios principales de hacer ciencia en las instituciones del país, facilitan el intercambio de ideas y ayudan al educando a adquirir capacidades cognitivas y científicas, se consideran un conductor de la transformación e innovación en las prácticas educativas (p. 165).

Por lo tanto, la investigadora reafirma la idea de que el estudiante pueda tener una actitud crítica, comprometida y, sobre todo, reflexiva para generar soluciones a las diversas situaciones planteadas una vez que se presenta el proyecto de investigación como una oportunidad para mejorar la calidad educativa.

También se destaca en esta revisión documental para la elaboración del ensayo la definición citada por Cuétara, Hernández y Álvarez (2019), estos investigadores acuñan el término de proyectos investigativos, lo describen de como una forma colectiva de expresión científica que prepara para la vida a los estudiantes al enfrentarlos a diversos problemas, de esta manera desarrollan cualidades y nuevos conocimientos que los potencian intelectualmente.

Las definiciones presentadas por Ferrer (2023), Herrera (2023) y Cuétara, Hernández y Álvarez (2019) sobre el término abordado, aunque comparten elementos medulares, ofrecen matices singulares que permiten comprender la riqueza y complejidad de ese fenómeno educativo, especialmente en el contexto de la Educación Media General en Venezuela. Ferrer (2023) enfatiza el carácter sistemático y riguroso del proyecto, orientado a resolver problemas y generar nuevo conocimiento; Herrera (2023) profundiza en su función como catalizador de capacidades cognitivas y científicas, así como de actitudes críticas y comprometidas en el educando; y Cuétara, Hernández y Álvarez (2019) subrayan su dimensión colectiva y vivencial, preparatoria para la vida y promotora del desarrollo de habilidades esenciales para enfrentar desafíos reales.

En conjunto, estas perspectivas evidencian que los proyectos de investigación no solo enriquecen la formación académica, sino que propician un aprendizaje activo, significativo y transformador, fortaleciendo la calidad educativa y la preparación ciudadana de los estudiantes.

El Proyecto de Investigación en el Sistema Educativo Venezolano

Al relacionar la investigación, el conocimiento y los proyectos de investigación en una misma línea de acción, hay que centrar la atención en el hecho educativo, el mismo es un proceso complejo que abarca un conjunto de factores y elementos diversos para llevarse a cabo. En Venezuela el sistema educativo está conformado por el subsistema de educación básica, el subsistema de educación universitaria y el subsistema bolivariano regulados en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009 y el Decreto 1.414 promulgado en el año 2014. En tal sentido, la educación básica contempla: educación inicial (maternal y preescolar), educación primaria y educación media (general y técnica) y la educación universitaria abarca: técnico medio, pregrado y posgrado. En la LOE (2009) se establece en su artículo 14 que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo... la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social. (p. 10)

Está normado en Venezuela que la educación debe ser promotora de conocimientos para la transformación social, por lo que la permanente formación de ciudadanos con competencias investigativas es fundamental para el desarrollo de un país. En tal sentido, es propicio mencionar que la investigación debe estar inserta en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, adecuados a los individuos que por allí transitan, para garantizar un continuo que conlleve a cumplir con uno de los fines de la educación universitaria, tal como se expresa en el artículo 32 la LOE (2009):

Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas. (p. 5)

Por lo descrito en los párrafos anteriores se observa la importancia que tiene el incluir en los planes y programas de formación de estudiantes en educación media general la investigación y la metodología de la investigación para lograr los fines educativos establecidos en la Ley Orgánica de Educación, de manera que los estudiantes puedan tener menos dificultades a la hora de abordar una carrera universitaria, pues las mismas tienen exigencias que pueden sortearse si se tiene una base académica sólida. Es por ello, que mi interés se centrará en describir como se han insertado en el ámbito curricular los proyectos de investigación en Educación Media General en Venezuela, vistos como una oportunidad valiosa de investigar para lograr competencias requeridas en la universidad.

A propósito de lo anterior, he realizado una indagación curricular, en torno al hecho mencionado y trataré de describir el fenómeno escogido como tema de interés de divulgación en el presente ensayo. Para tratar de abordar el escenario me centré en verificar donde se encontraba el espacio didáctico que señala al Proyecto de Investigación como una necesidad educativa existente y que es parte del proceso educativo.

La búsqueda comienza con el Decreto N° 120 del año 1969, en el mismo se dictan las directrices para la educación secundaria y educación técnica; con esta modificación se le dio la misma oportunidad de obtener el título de bachiller a los jóvenes que incursionaban en cualquiera de las dos modalidades que emitían tal título. Según Mora (2013), la reforma en su modelo pedagógico asumió que en lo que se refiere a la producción de conocimientos mantuvo “que la ciencia es investigación y la verificación de la problemática en la realidad y que el conocimiento es producto de esa indagación, para lo cual se aplica el método científico”. (p. 122).

El cambio curricular promovido por el decreto se denominó bachillerización de la educación y asumió el currículo como un conjunto de planes y programas por asignaturas, a lo que vale la pena mencionar que en los Programas de Articulación de Biología y Química de 2do Año del Bachillerato en Ciencias se encontraba la elaboración de un Proyecto de Investigación como una estrategia de enseñanza para el logro de uno de sus últimos objetivos descritos.

Continuando con la revisión curricular en el año 1980, se aprueba la Ley Orgánica de Educación, donde se estructura el sistema educativo en niveles y modalidades. A partir de este año el currículo se concibió como un sistema centrado en el sujeto que aprende, además se producen normativos generales y específicos de las áreas, orientaciones para los docentes, programas y recursos para el aprendizaje que direccionaron el hecho educativo en el aula de clase, permaneciendo en los mismos la elaboración del Proyecto de Investigación para los estudiantes del último año de bachillerato. Se masificó además la investigación educativa ya que se promovieron a nivel universitario las experimentaciones pedagógicas producto de la concepción epistemológicas empiristas asumidas.

Seguidamente en el año 1996, con los cambios políticos de la época, el componente filosófico y epistemológico asumía al hombre como un ser que puede desarrollarse como un individuo autónomo; el proceso de generación del conocimiento proviene del trabajo en equipo, basado en la corresponsabilidad y el consenso. El método científico está aplicado a la producción de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA). Aparecen los ejes transversales en el campo del ser, el saber, el hacer y el convivir. Además, se favorece la contextualización del conocimiento mediante el análisis de la cotidianidad y el ambiente.

En ese año, en lo que respecta a la metodología de la enseñanza de la ciencia se puntualizan orientaciones como énfasis en las actividades que promuevan la adquisición y desarrollo de los procesos de la ciencia, mediante el desarrollo de un trabajo de investigación, que respondiera a los intereses y necesidades de los estudiantes. Así que para fecha los proyectos de investigación siguen estando en la palestra educativa.

En 2004, se decreta el programa de Liceo Bolivariano como ensayo y el desarrollo curricular se presenta desde el currículo en acción que incluye como línea pedagógica central la metodología de proyectos, el plan de estudio adoptado en los liceos que participaron en la prueba fue el resultado de un proceso pedagógico y curricular que se caracterizó por su flexibilidad y revisión continua, asegurando su contextualización y pertinencia sociocultural. Se integraron las asignaturas de matemática, física, biología, ciencias de la tierra y química en un área denominada Ciencias Naturales y Matemática donde se pretendió integrar el conocimiento, la investigación y el desarrollo endógeno. Se evidencia entonces que la elaboración de los Proyectos de Investigación tiene un giro en cuanto a la directriz del desarrollo endógeno como punta de lanza.

En 2007, el Ministerio de Educación da a conocer otra propuesta curricular, en ella cada área y en cada año se establece un programa de estudio prescrito, que incluye una descripción de la finalidad y un listado de contenidos de diversos tipos (cognoscitivos, metodológicos y valorativos). Una de las formas de organización del aprendizaje son los Proyectos que son considerados en el documento oficial, “como una forma de organización del aprendizaje en la que maestros, maestras, estudiantes y familia buscan, en conjunto, solución a un problema de su interés, preferiblemente con relevancia social...” (p. 66); se incluyen, para el desarrollo de los mismos, los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC), los Proyectos de Aprendizaje (PA) y el Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE). En este momento la asunción metodológica es más flexible y asume un currículo abierto, incorporando lo comunitario al liceo.

En el 2017 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) establece las áreas de formación que acompañan al Currículo Bolivariano. En el precitado documento oficial se contempla como área las Ciencias Naturales (Biología, Física, Química y Ciencias de la Tierra), se pretende continuar con la integración de áreas orientadas al acceso equitativo a los avances científicos y tecnológicos actuales es un pilar de la formación ciudadana. Una educación de este tipo no solo transmite datos, sino que empodera a las personas para intervenir con responsabilidad en su entorno, basándose en un entendimiento integral de los procesos naturales (MPPE, 2017).

Al hacer un análisis del tema generador-tejido temático, se visualiza que desde el 1er año aparece la investigación como primer contenido y en los referentes teóricos prácticos se sugiere las investigaciones a lo largo de los cinco años de formación de los estudiantes y en 5to año como tema integrador se señala a los proyectos educativos como una valiosa oportunidad para la investigación científica escolar. Vale la pena decir que posteriormente el año siguiente se realizaron variaciones a esta propuesta en donde las áreas antes mencionadas vuelven a separarse, pero los contenidos en cuanto a investigación no varían.

En el año escolar 2022-2023 se comienza a gestar una nueva concepción curricular, ahora con una visión curricular y territorial; luego de lo accidentado de la pandemia en materia educativa, se pretende egresar de la Educación Media General bachilleres sin mención, bachilleres en Ciencias y Tecnología en cinco años de estudios y bachilleres técnicos en diferentes menciones territorializadas en seis años de estudio. Como los cambios se comenzaron a implementar en este año escolar se sabe que a nivel de Proyectos siguen en la palestra el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), los Proyectos de Aprendizaje (PA) y aparecen los Proyectos Socioproductivos y los Proyectos Sociocomunitarios; todos ellos con la intencionalidad de construcción de conocimientos que potencien la investigación, lo científico, lo tecnológico y lo productivo.

En el presente año, en junio de 2025 el MPPE emite un documento para consulta pública denominado Propuestas de contenidos para la enseñanza y aprendizajes esperados en el Área de las Ciencias Naturales, Biología, Química, Física y Ciencias de la Tierra, para los Niveles de Educación Inicial, Primaria, Media y sus Modalidades, la finalidad general del documento es presentar una selección articulada e integradora de un conjunto de contenidos esenciales y aprendizajes esperados para la enseñanza de las Ciencias Naturales integradas.

El MPPE (2025) expone en el documento que el conocimiento pudiera fomentarse en los educandos de una manera integral, enriqueciendo la comprensión de significativa de algunos fenómenos de la naturaleza. Afirman además que, enseñar Ciencias Naturales desde esta óptica facilitaría la interconexión entre otras ciencias. Asimismo, en el texto



referencial se menciona que, a partir de utilizar el enfoque educativo propuesto, el saber científico se adquiere potenciando la percepción del entorno que rodea al alumno, empleando la observación, la investigación, la creación de hipótesis, la experimentación, la confirmación, la generalización, la deducción y el desarrollo de teorías que proporcionan una comprensión más integral de los fenómenos relacionados con las ciencias naturales.

Se aprecia en el pliego oficial del MPPE (2025) una idea de progresión de *contenidos* relativos a componentes formativos del área de Ciencias Naturales y sus respectivas disciplinas, desde Educación Inicial hasta el último año de Educación Media, y señala textualmente que los mismos:

...den cuenta de una creciente complejidad de la conceptualización y formalización científica según el nivel y desarrollo cognitivo de los que aprenden, tal que promueva el aprendizaje significativo crítico en contexto acerca de: las ciencias (saberes), el hacer de las ciencias y su naturaleza (procesos propios del trabajo científico y del pensamiento científico) a lo largo de los diferentes niveles y modalidades del Subsistema de Educación Básica.
(p. 5)

De acuerdo con el documento en consulta del MPPE (2025), se plantea que la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel de Educación Media General debe orientarse al desarrollo de competencias tales como la argumentación fundamentada, la búsqueda de explicaciones ante situaciones de complejidad y la toma de decisiones basadas en evidencia. Estas habilidades se consideran cruciales para que los estudiantes puedan enfrentar los retos propios de su entorno cotidiano y del contexto global contemporáneo. En este sentido, se espera que la formación científica en este nivel educativo consolide la alfabetización científica, impulse una actitud ética y de indagación permanente, y coadyuve a la conformación de una cultura científica con proyección colectiva.

Cabe destacar que, en esta propuesta curricular, los contenidos del área de ciencias naturales se organizan en torno a seis ejes formativos: seres vivos, investigación científica,

ambiente e interacciones, energía-materia, el universo, y ciencia-tecnología-sociedad. Dentro del eje denominado *Investigando en la ciencia*, se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de diseñar y llevar a cabo investigaciones científicas, lo que incluye la formulación de hipótesis y la evaluación sistemática de evidencias. Asimismo, se promueve la creación de proyectos tecnológicos y científicos orientados al bien común, el desarrollo sustentable y la mejora de la calidad de vida, estableciendo vínculos entre la investigación científica y problemáticas locales y globales (MPPE, 2025).

Respecto al documento anterior, en opinión profesional como docente universitaria se observa una adecuación de contenidos y una visión integral de las ciencias naturales, evitando parcelas sin perder lo disciplinar para trabajarlo trasdisciplinariamente, modelos alineados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 de la UNESCO. Los abordajes de las investigaciones son más abiertos, hay mayor apertura para asumir distintos enfoques metodológicos de investigación.

Como se puede evidenciar, a lo largo de los cambios curriculares gestados en el Sistema Educativo Venezolano siempre ha estado la figura del Proyecto de Investigación como una manera de reportar los productos investigativos, para producir conocimiento, solo que ha variado la concepción metodológica, asumiendo nuevos modelos que al compararlos con los tradicionales pueden presentar diversas interpretaciones, lo que hace posible la desvirtualización de la rigidez científica de la elaboración de un proyecto de investigación, la variabilidad constante de un modelo metodológico puede generar falta de conocimiento y confusiones en la aplicación de los mismos en los docentes de las instituciones educativas y más grave aún en los jóvenes estudiantes de Educación Media General que no logran las competencias de análisis y razonamiento científico necesarios para el continuo universitario.

Consideraciones Finales

Reafirmación del proyecto de investigación como eje fundante del currículo: El análisis histórico, curricular y conceptual evidencia que el proyecto de investigación ha ocupado, en la educación venezolana, un papel central como estrategia para el desarrollo



de competencias científicas, cognitivas y actitudinales. Sin embargo, su presencia constante en las reformas curriculares no basta si no se acompaña de una comprensión profunda de su propósito: formar sujetos capaces de producir conocimiento, cuestionar la realidad y participar activamente en la transformación de su entorno. Solo cuando el proyecto se concibe desde un enfoque flexible, contextualizado y metodológicamente sólido puede convertirse en un verdadero motor de innovación y rigor académico.

Tensión entre normatividad y praxis escolar: Aunque la legislación educativa venezolana establece la inserción transversal de la investigación como un derecho y un deber social, existen brechas significativas entre el discurso normativo y la práctica cotidiana en las instituciones. La variabilidad metodológica, la falta de formación especializada y la ausencia de una cultura investigativa sistematizada afectan la apropiación real del proyecto de investigación por parte de docentes y estudiantes. Es imperativo repensar la formación docente y los mecanismos de acompañamiento para evitar que la investigación se reduzca a un requisito formal o a un ejercicio desarticulado de la vivencia escolar.

Necesidad de una redefinición socioeducativa y ética: Frente a los cambios curriculares, la emergencia de nuevos modelos y la presión de demandas sociales, resulta urgente resignificar el proyecto de investigación como proceso ético, colaborativo y socialmente pertinente. La Educación Media General debe propiciar experiencias investigativas que, además de fortalecer el pensamiento crítico y la alfabetización científica, promuevan ciudadanía activa, inclusión y sentido colectivo. Este giro no solo restituye el valor epistemológico de la investigación, sino que asume la formación de jóvenes preparados para los desafíos universitarios y para la construcción de un país autónomo, sostenible y profundamente humano.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a Investigar: nociones básicas para la investigación social*. 1era. Edición. Editorial Brujas – Venezuela.
- Cuétara, Y., Hernández, M. y Álvarez, M. (2019). Los proyectos investigativos en el bachillerato:



- una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estadística. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*.
<https://www.ugr.es/~fqm126/civeest/cuetara.pdf>
- Decreto N° 1.414. [Gaceta oficial 6.655]. Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley del Instituto Nacional de Capacitación Socialista. 19 de noviembre de 2014.
<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/decreto-1414-mediante-el-cual-se-dicta-el-decreto-con-rango-valor-y-fuerza-de-ley-del-instituto-nacional-de-capacitacion-y-educacion-socialista-20211103124657.pdf>
- Ferrer, C. (2023). *¿Qué es un proyecto de investigación y cómo se realiza?* LinkedIn.
<https://www.linkedin.com/pulse/qu%C3%A9-es-un-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-y-c%C3%B3mo-se-realiza-ferrer/>
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición.) McGraw-Hill/Interamericana Editores – México.
- Herrera, D. (2023). Vista de Aproximación teórica de la construcción del proyecto de investigación en estudiantes de educación media general. *Revista Educare*, 27(3), 162-171.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/2053/1800>
- Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela. (LOE) Gaceta Oficial Extraordinario No. 5.929. Sábado 15 de agosto de 2009.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2025). *Propuestas de contenidos para la enseñanza y aprendizajes esperados*.
https://www.mppe.gob.ve/media/filer_public/00/28/002817eb-7702-423f-82f6-748bb85e6a78/ciencias_naturales_-_propuesta_de_contenidos_-_mppe.pdf
- Mora, J. (2013). La reforma educativa (1969-1980) y su impacto en las teorías del currículum en Venezuela. *Revista Heurística*. 16, 116-127.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37850>.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y Refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. 4ta edición. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. - Barcelona, España.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. 4ta edición. Editorial Limusa – México.



Síntesis Curricular



Yelitza Pastora Anzola Palacio

Profesional en el área de la educación química, con una sólida trayectoria académica y docente en instituciones de referencia. Egresada en 2001 como Profesora de Química de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), con Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Química, en la misma casa de estudios en 2009. Actualmente, Coordinadora del Programa de Química en la UPEL-IPB, liderando procesos académicos y administrativos para el fortalecimiento de la formación de profesionales en el área



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

TERRITORIALIDAD, EDUCACIÓN Y CAMBIO CLIMÁTICO: UNA APROXIMACIÓN A LAS TRANSFORMACIONES EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS EN EL CAQUETÁ - COLOMBIA

Autor: Diego Armando Tavera Londoño

dietavelo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3054-7977>

Institución Educativa La Salle

Florencia, Caquetá – Colombia

Autor: Christian Andrés Arteaga Rojas

christianarteaga244@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8413-7775>

Universidad de la Amazonia

Florencia, Caquetá – Colombia

PP. 43-63



TERRITORIALIDAD, EDUCACIÓN Y CAMBIO CLIMÁTICO: UNA APROXIMACIÓN A LAS TRANSFORMACIONES EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS EN EL CAQUETÁ - COLOMBIA

Autor: Diego Armando Tavera Londoño
dietavelo@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3054-7977>
Institución Educativa La Salle
Florencia, Caquetá – Colombia

Autor: Christian Andrés Arteaga Rojas
christianarteaga244@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-8413-7775>
Universidad de la Amazonia
Florencia, Caquetá – Colombia

Recibido: Junio 2025

Aceptado: Septiembre 2025

Resumen

El departamento del Caquetá, en Colombia, ha experimentado grandes transformaciones sociales, ambientales y territoriales en las últimas décadas. Estas mutaciones están influenciadas por la constante interacción entre el poder ejercido sobre el contexto, el cambio climático y el papel de la educación en escenarios de posconflicto. El presente artículo analiza fenómenos como la deforestación, la contaminación de los recursos hídricos y el cambio climático, así como su influencia en las prácticas tradicionales y en la conexión de las comunidades locales con su entorno. A partir de este ensayo reflexivo, sustentado en una revisión documental con énfasis en la cultura, el territorio y el tejido social de la historia reciente, se concluye que la territorialidad, la educación y el medio ambiente influyen de forma significativa en la vida cotidiana. En consecuencia, la educación se ratifica como un medio fundamental para la preservación de estos elementos en favor de las generaciones futuras.

Palabras clave: Cambio climático, currículo, educación, medio ambiente, territorio.

TERRITORIALITY, EDUCATION, AND CLIMATE CHANGE: AN APPROACH TO THE TRANSFORMATIONS OF THE LAST TWO DECADES IN CAQUETÁ - COLOMBIA

Abstract

The department of Caquetá, Colombia, has undergone significant social, environmental, and territorial transformations in recent decades. These changes have been influenced by the constant interaction between power dynamics, climate change, and the role of





education in post-conflict contexts. This article aimed to analyze phenomena such as deforestation, water resource pollution, and climate change, as well as their influence on traditional territorial practices and the connection between local communities and their environment. Through this reflective essay, supported by a documentary review focusing on culture and territory within the social fabric of recent history, it is concluded that territoriality, education, and the environment exert both positive and negative influences on daily life. Consequently, education emerges as a fundamental means for their preservation for future generations.

Key words: Climate change, curriculum, education, environment, territory.

Introducción

La historia nos muestra la forma en que han evolucionado con el tiempo las relaciones entre la territorialidad, la educación y el medio ambiente. Anteriormente, la superficie del planeta se consideraba infinita; todas las cosas eran percibidas como disponibles e ilimitadas, permitiendo a las personas destruir sin percatarse lo que sucedía en el planeta (Carvajal y Pabón, 2016). Solo a través de la ciencia y la tecnología logramos ver la interconexión y dependencia de nuestras vidas en todos los seres vivos. Conocer la historia es identificarse con el territorio y la identidad de este, permitiendo dignificar la comprensión del presente. Al ilustrar sobre los acontecimientos que representan un espacio, logramos identificar principios, costumbres, valores y tradiciones que lo componen. Esta conexión, además de brindar un sentido de pertenencia, también fomenta el respeto de la diversidad cultural (Molano, 2007).

De igual manera, el reconocimiento del historial de un lugar puede brindarnos la oportunidad de apreciar los retos y los éxitos de quienes lo habitaban. Cada monumento, cada sitio y cada historia transmitida de generación en generación constituyen piezas de una misma historia. Entenderlas y valorarlas puede ser una herramienta poderosa para forjar la cohesión del tejido social y fomentar alternativas de diálogo y convivencia intercultural, aspecto definitorio de nuestra sociedad. Es decir, comprender y divulgar la historia de un territorio nos da la oportunidad de conocer no solo quienes somos, sino quienes podemos convertirnos juntos. La historia, en toda su riqueza y complejidad, se



convierte en una oportunidad para las generaciones presentes y futuras, guiándolas hacia un futuro más inclusivo y consciente de lo ambiental y social (Castaño et al. 2021).

En cuanto a la educación, Colombia enfrenta varios retos que exigen un análisis profundo y crítico para alcanzar los progresos significativos en el sistema educativo. Con el tiempo, ha identificado los problemas más agonizantes que afectan la calidad de la educación obligatoria principalmente, como la falta y mal distribución de los recursos, el acceso a la educación de calidad y patrones culturales inmorales (corrupción). Igualmente, el colectivo desinterés de algunos estudiantes, padres de familia y docentes en participar activamente en la formación de las futuras generaciones, dando como resultados una alta deserción escolar de acuerdo con el Ministerio de Educación (MEN, 2022), “la tasa de deserción interanual en el sector oficial (...) alcanzó 3,6 % en 2020” [y que] “en 2021 hubo un aumento del 33,8 % respecto a 2020” (p. 23).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) afirma que "Colombia actualmente enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos" (p. 15). A partir de políticas educativas establecidas en la Ley General de Educación de Colombia, se ha venido pretendiendo suprimir esta encrucijada, y aunque han tenido algunos logros importantes, se continúa evidenciando un alto nivel de desigualdad, especialmente en los niños que no pueden acceder a la educación formal en la edad correspondiente. Cuando se logra vincular a la escuela, se encuentra que el sistema educativo ofrece calidad de bajo nivel. (OCDE, ob. cit.).

El propósito del presente artículo es reflexionar sobre la territorialidad, educación y cambio climático, ofreciendo una aproximación a las transformaciones en los últimos dos décadas en el Caquetá. Para ello, se procedió a la revisión documental focalizando la cultura y el territorio a partir del tejido social en relación con la historia reciente, para generar una reflexión desde el análisis de datos históricos.

Territoriedad, Educación y Cambio Climático

Florencia es la capital del departamento de Caquetá en Colombia, una región con una de las mejores oportunidades de vida y con una incalculable riqueza natural, siendo parte de la región de la Amazonía colombiana. Por lo tanto, el entorno es vital para la vida local y global, en términos de biodiversidad y regulación del clima. El escenario amazónico del Caquetá en el cual nos desenvolvemos presenta diferentes patrones y condiciones culturales que van desde el relieve, la fauna y la flora, pero aún más importante es la diversidad de los distintos pueblos que hacen de este territorio un espacio único por la variedad de costumbres. Sus habitantes pueden disfrutar de ese verde amazónico. Sin embargo, esta región presenta ciertas dificultades en asuntos de marginación, seguridad, conflictos por el territorio, desigualdad en recursos y pobreza socioambiental, las cuales entorpecen el desarrollo y afectan la paz de los ciudadanos.

Por lo tanto, el territorio caqueteño tiene una identidad muy marcada y diferenciada del resto de las regiones del país, donde se hace necesario reflexionar y reorientar políticas orientadas a resolver estas necesidades para poder apaciguar un poco las consecuencias de nuestros actos individuales y colectivos en asuntos ambientales y sociales. En este contexto, la territorialidad, la educación y el medio ambiente son tres concepciones determinantes que influyen en el mundo que habitamos y que vamos a transmitir a las futuras generaciones. La territorialidad es el término que más influye en la forma en que vemos el mundo que nos rodea, tanto el medio ambiente construido como el natural; se refiere a nuestro sentido de propiedad, límites y pertenencia (Llanos, 2010).

La educación es la solución para obtener una relación respetuosa con el medio ambiente; al enseñar a las personas sobre las realidades y relaciones ecológicas, la humanidad debe romper con las prácticas que destruyen el mundo natural y actual en la preservación y proteger el medio ambiente para las generaciones futuras. Sin embargo, presenta tres grandes problemas que están deteriorando todo el ecosistema, primero la deforestación y la tala indiscriminada para fomentar la expansión agrícola y ganadera. Generando una amenaza a los bosques que afecta la selva nativa y el acelerado cambio



climático. El segundo problema es la contaminación de las fuentes hídricas, especialmente por la minería ilegal y la utilización de agroquímicos, especialmente en los cultivos de uso ilícito, alterando la vida silvestre y la salud de los habitantes que utilizan estas aguas contaminadas para el consumo. Por último, se registra un cambio climático significativo; este tipo de alteraciones afecta los patrones de vida propios de la región, como los cambios bruscos de las temporadas de lluvias, afectando la agricultura y la forma de vida de las demás especies (García, 2016).

La interrelación entre territorialidad, educación y medio ambiente es fundamental para construir un futuro sostenible y consciente, ya que el conocimiento histórico y cultural de un territorio fomenta el respeto y la cohesión social, esenciales para la preservación del entorno natural. La manera como se puede interpretar la educación que se fomenta y se orienta a partir de los diferentes estímulos gubernamentales en nuestro territorio desde las políticas públicas educativas, demuestra un abandono o poca importancia para profundizar en estos esquemas o tener en cuenta las particularidades únicas de los habitantes y la diversidad de posturas e identidades que permanecen en la región; donde además, se desconocen las afectaciones que durante décadas esta población ha sufrido producto de un conflicto. Es por ello que, esa región está abandonada y, por lo tanto, sus políticas no cumplen con las expectativas que necesita. Es decir, se requiere de una serie de ajustes que permitan desde el territorio y sin desconocer la historia educar para el presente y el futuro.

En esta misma medida, necesitamos de políticas educativas que fomenten la importancia del territorio como el tejido social. Teniendo en cuenta la diversidad de etnias y culturas que nos hace un lugar único e incomprensible, no podemos permitir que nos midan bajo las mismas condiciones de la centralización del país. Florencia y el Caquetá requieren de una educación especial en donde se tenga en cuenta desde la territorialidad, sus avances, su contexto, su historia, pero en especial la importancia de la biodiversidad, el clima y la fauna no solo para nuestros habitantes sino también para el resto de la humanidad. Como lo expresa Ceballos et al, (2020):



El departamento del Caquetá se ha configurado a la luz de las infinitas tensiones sociales, económicas y políticas del centro del país, lo que ha dado lugar a la conformación de la barbarie que inició las hordas colonizadoras, pasando por la bonanza de la quina y el caucho, el conflicto colombo-peruano, la violencia política y la colonización dirigida por el Estado colombiano, así como el surgimiento de grupos armados al margen de la ley, la bonanza de la coca, el paramilitarismo y las marchas cocaleras campesinas. Y aunque el conflicto armado ha generado daño y dolor en quienes lo habitan, el territorio caqueteño ha sido escenario de varios ejercicios de diálogos para pacificar el país. (p. 42).

Cada uno de estos hechos sociales representados en el texto anterior hace que nuestro territorio tenga unas particularidades únicas y merezca una educación adaptada para una población que desde sus particularidades y sus prácticas vivenciales requieren afrontar a partir de la escuela un papel reflexivo y crítico desde el tejido social. Es decir, la escuela tiene una responsabilidad y una deuda con la población que ha sufrido el conflicto a través de los años; por lo tanto, la educación debe estar orientada para el territorio con todas sus especificaciones.

De esta manera, los encargados de la educación deben hacer un gran énfasis en la adaptación del currículo, planes de área y saberes de acuerdo con la realidad social de sus habitantes y las condiciones del contexto. Como también tener en cuenta la cultura y la ecología de los aprendices. En esta medida, el docente debe ser creativo y plantear los ejemplos desde la realidad y contextualizarlos para una mejor comprensión de estos (Acosta y Barrios, 2023). Obviamente, de acuerdo con nuestro contexto, se requiere también la comprensibilidad en aspectos de valores, profundizando en las emociones producto de las subculturas vividas del conflicto.

En este territorio, son múltiples las consecuencias devastadoras que ha dejado el conflicto armado, en especial a la población estudiantil, que es una población vulnerable a los estragos de la violencia. Los niños y jóvenes que han sido víctimas de este conflicto enfrentan una serie de problemas que dificultan su desarrollo académico y emocional.



Uno de los problemas más graves a los que poca atención les presta el Estado o entes gubernamentales son los traumas psicológicos. La violencia y el miedo que han vivido pueden dejar secuelas emocionales profundas, como trastorno de estrés postraumático, ansiedad y depresión (Piñeros et al. 2021). Estos trastornos pueden interferir en su capacidad para concentrarse, recordar información y socializarse con otros compañeros, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y sus relaciones sociales, impidiendo tener una dinámica socialmente acortada al contexto y el espacio educativo.

Además, muchos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado en el departamento del Caquetá o el mismo municipio de Florencia han sido desplazados de sus hogares y comunidades, por lo cual, ha interrumpido su proceso de formación en el campo educativo. El desplazamiento forzado afecta no solo su estabilidad emocional, sino también sus oportunidades de acceder a una educación de calidad. Lo que implica que muchos de estos jóvenes enfrentan barreras para inscribirse en instituciones educativas y si lo logran se enfrentan a señalamientos y barreras socioculturales, limitando sus posibilidades de alcanzar un futuro académico exitoso.

Oro problema importante que enfrentan los estudiantes víctimas del conflicto armado en estos territorios es la falta de recursos y apoyo educativo. Muchos de estos jóvenes provienen de familias en situación de vulnerabilidad económica, lo que dificulta su acceso a materiales escolares, transporte y alimentación. Además, las instituciones educativas a menudo carecen de personal capacitado para abordar las necesidades específicas de estos estudiantes, lo que limita su desarrollo académico y emocional. De acuerdo con Vargas et al. (2023):

Es importante reconocer que las realidades del conflicto armado que vivieron los niños y sus familias también se reflejaron en un aumento de la población desescolarizada en Colombia; niños, niñas, adolescentes y jóvenes que vivieron una condición de desplazamiento, donde se hacía visible la ausencia de motivación para acudir a las escuelas y colegios. Esto también se debe a que algunas familias perdieron el interés en la educación por los múltiples problemas económicos y sociales que tienen que enfrentar, en los cuales



consideran prioritario resolver temas económicos como trabajo, vivienda, alimentación (donde ven relevante que los niños trabajen para ayudar a resolverlo) y por tanto la educación pasa a un segundo nivel de interés. (Párr. 5).

En consecuencia, los estudiantes que han sufrido el conflicto armado en tales territorios resisten una serie de problemas que afectan su desarrollo académico y emocional. Por lo cual, es necesario establecer una educación contextualizada, crítica y reflexiva que permita el buen desarrollo de las prácticas educativas de los niños y jóvenes que han sufrido este flagelo. Y así contrarrestar un poco las consecuencias de las experiencias negativas.

En los últimos años, la región ha experimentado alteraciones climáticas importantes, como prolongados períodos de sequía y fuertes temporadas de lluvias, aumentando la temperatura e incrementando fenómenos climáticos extremos, perjudicando el estilo de vida, la producción agrícola y la ganadera propias del entorno. (Organización de Naciones Unidas, 2021).

El incremento en la periodicidad de las fuertes lluvias ha sido algunas de las repercusiones que ha tenido el cambio climático en Florencia, lo que ha generado inundaciones y alteraciones en la cobertura del suelo en algunas zonas de la ciudad, acontecimientos extraordinarios que también han tenido como resultado la destrucción del contexto y la afectación de las cosechas agrícolas, como también alteraciones de la salud de sus habitantes (AQUAE, 2023). Los fenómenos adversos dados por el cambio climático pueden interrumpir el acceso a las instituciones educativas, sobre todo en zonas rurales del departamento del Caquetá, en el cual la mayoría de las escuelas de la zona rural no cuentan con zonas de acceso favorables por falta de intervención pública que garantiza que los estudiantes asistirán a una clase de forma regular.

En definitiva, la educación en el Caquetá debe ser adaptada a las particularidades de su población, considerando su historia, diversidad cultural y los efectos del conflicto

armado, para así promover un desarrollo académico y emocional integral. Es fundamental implementar políticas educativas que reconozcan y aborden las necesidades específicas de los estudiantes, al tiempo que se enfrentan los desafíos del cambio climático y se fomenta la resiliencia socio ecológica en la región con el apoyo de las autoridades locales y nacionales que permitan responder a los desafíos que trae consigo el entorno.

Territorialidad: historia, costumbres y visión del Caquetá

La territorialidad de un espacio se evidencia en sus tradiciones adaptadas, su historia de tenacidad y perseverancia, y su orientación en el desarrollo sostenible. Este lugar llamado Caquetá se destaca por su riqueza milenaria, cultural y natural, mientras sus habitantes demuestran la capacidad de adaptarse y prosperar ante desafíos. Por ello, la importancia de reconocer la historia de nuestro territorio para afianzar un futuro próspero. A partir del proceso de poblamiento, en el territorio del Caquetá siempre han habitado distintos pueblos indígenas, quienes aprendieron a convivir con el ambiente natural que la región les ofrecía. Es decir, moldearon sus prácticas diarias en beneficio del contexto, su cultura y su vivir. Cada uno de estos pueblos enriqueció el territorio desde las vivencias, la cultura y las tradiciones, tejiendo relaciones simbólicas y espirituales con su entorno, desarrollando una profunda conexión con lo natural y la tierra. Así pues, lograron consolidar patrones culturales que han sido transmitidos de generación en generación, partiendo de la práctica vivencial (Melo, 2014).

Este territorio ha estado marcado por importantes acontecimientos relacionados con el desarrollo, iniciando desde la conquista española, donde el territorio se convirtió en un escenario de conflicto y hostilidad, dejando secuelas principalmente en los pueblos ancestrales que defendieron su cultura mediante su forma de comprender la vida y su relación mística con el entorno. Posteriormente, el departamento del Caquetá no logró escaparse del conflicto político y armado, los cuales han trascendido hasta nuestros días, dejándonos un territorio fragmentado, estigmatizado y empobrecido. A pesar de estos desafíos, la población ha logrado preservar su patrimonio cultural y natural (Arcila, et al. 2000). Los indígenas, campesinos y ambientalistas han jugado un papel determinante en

mantener y promocionar el territorio como espacio de paz y lugar referencial de la cosmovisión de los pueblos indígenas. Estos individuos han logrado desde la constancia y la firmeza que se les reconozcan derechos comunes antes violentados y proteger el entorno natural e insuperable del Caquetá, que es muy rico en biodiversidad.

Por lo que se refiere a las costumbres del territorio caqueteño, primero debemos comprender la magnífica diversidad cultural de nuestros paisajes acompañados de la pluralidad y complejidad de sus habitantes, conformando un entorno donde las tradiciones indígenas, campesinas, afrocolombianas y mestizas forman un tejido social y se entrelazan para la construcción de una identidad peculiar. Algunos pueblos indígenas han logrado con mucho esfuerzo y sacrificio conservar y practicar sus costumbres y tradiciones, a partir de expresiones artísticas y rituales, los cuales deben de perdurar en la historia porque son una riqueza cultural de la humanidad que merecen ser compartidas y protegidas por todos.

Sin embargo, la riqueza cultural del territorio no para allí: la influencia de los afrocolombianos nutre este espacio con danzas, música, gastronomía, entre otros patrones propios de su cultura, permitiendo una relación intercultural. Cada plato y ritmo es una obra de arte que representa la historia de estos pueblos, sus resistencias y resiliencia, que le ha permitido mantener vivas sus tradiciones, conservando una herencia cultural y promoviendo una sana convivencia intercultural. No obstante, la auténtica riqueza cultural son las personas que día a día viven y logran transmitir los patrones y principios que hacen que este espacio se constituya en un escenario único, por ejemplo. Las familias enseñan a los niños a cocinar y con ellos ciertas recetas con algunos secretos que hacen un manjar en cada uno de sus platos. O como los abuelos cuentan algunas historias con acciones místicas que hacen que sus relaciones sean sorprendentes y logren cautivar a los demás, estos quehaceres son parte del tejido social e histórico de cada uno de estos pueblos.

En la actualidad, el territorio del Caquetá enfrenta nuevos desafíos, como la devastadora expansión del sector agrícola, la minería ilegal y los efectos del cambio



climático (Sánchez, 2021). Pero hay esperanza; la región comienza a explorar caminos innovadores que equilibran el crecimiento económico con la protección ambiental y cultural. La ecología, la agroecología y la conservación de los bosques se convierten en aliados clave para alcanzar este equilibrio. Imaginemos comunidades prósperas, donde los niños crecen rodeados de naturaleza y aprenden a respetarla. Donde las familias locales tienen acceso a oportunidades económicas sostenibles y pueden vivir con dignidad. Por ello, le están apostando a un turismo sin dejar huellas de las cuales nos podamos arrepentir más adelante.

Para poder hacer posible esta visión de la realidad, debemos escuchar con atención la cosmovisión de las comunidades indígenas, afrocolombianas y la sabiduría de nuestros campesinos para fortalecer la participación y acciones concretas en una sola ruta que favorezca la consolidación de un entorno apropiado para la vida a las presentes comunidades y las del futuro. Sería absurdo pensar en esta posibilidad sin invertir en educación y capacitación de los pueblos para que puedan lograr habilidades sostenibles, pero además concientizarle sobre la vital necesidad de un cambio urgente de algunos de nuestros patrones económicos, sociales y ambientales. Así, fomentaremos una subcultura del cuidado y protección del ambiente, fortaleciendo la conciencia y la dignidad humana de nuestro territorio.

Es momento que entre todos (organizaciones campesinas, indígenas, gubernamentales, entre otras) se logre promover desde el territorio una agricultura sostenible, la cual permita y garantice la conservación del bosque nativo que aún se conserva en nuestro entorno.

Además, las entidades territoriales gubernamentales y no gubernamentales deben apoyar desde distintos pilares a las comunidades en su constante lucha contra la minería ilegal, acción que les ha costado la vida a muchos líderes sindicales y ambientales. Por último, se considera relevante la planeación y desarrollo de proyectos en busca de energías renovables que sean amistosas con el ambiente natural y plantear una estrategia desde el territorio para el uso racional y sostenible del agua.



Currículo y territorio

En el territorio amazónico se hace necesaria la construcción de un currículo que promueva una visión ambiental y política con el propósito de resolver el caos que hemos formado a través de los años a partir de prácticas vivenciales dañinas para nuestro medio natural. Por lo tanto, el currículo debe tener unos planteamientos o lineamientos generales y otros específicos a partir del contexto y pedagógicamente construir el conocimiento desde lo concreto, es decir, desde la territorialidad. Por ejemplo, desde el conocimiento científico o desde lo general, se deben orientar procesos pedagógicos que fundamentalmente digan que la fórmula química del agua es H_2O , sin embargo, para los pueblos del territorio, lo único que requiere saber es si el tipo de agua de sus fuentes hídricas es saludable para su consumo y el de los animales y cultivos. Lo demás no tiene mucha importancia, porque el conocimiento que requieren es a partir de los elementos con los que cuenta el territorio.

Entonces, el entorno escolar con sus recursos naturales es trascendental para la formación y adaptación del currículo. Un ejemplo claro de esta vinculación es la implementación de un plan de estudios de huertas caseras en áreas rurales. En estos contextos, enseñar técnicas de cultivo, la sostenibilidad de los recursos y el ciclo de vida natural son relevantes y, sin embargo, fundamentales para la vida diaria y futura de los estudiantes (Murillo, 2023). Pero la mayoría de los currículos en territorio del departamento del Caquetá están más preocupados por la tecnología en lugares que ni siquiera cuentan con el servicio de energía eléctrica que por fomentar actividades que desde el contexto y conocimiento ancestral podrían ser más significativas y útiles para sus vidas. Con esto no estamos diciendo que ellos no tienen los derechos de conocer y utilizar elementos tecnológicos; por el contrario, deben focalizar primero las prácticas ancestrales y promoverlas por los medios que más se puedan.

Continuando en esta misma línea, el diseño curricular no es ajeno al contexto; la población con sus características únicas que rodea el escenario escolar se convierte en un laboratorio vivo en el cual pueden experimentar, aprender y construir patrones de



comportamiento y conocimiento tradicional y científico. Es decir, los museos, teatros, parques, bibliotecas, industrias y empresas tecnológicas son escenarios que los estudiantes en las áreas urbanas tienen a su disposición para enriquecer experiencias que con el tiempo fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades y destrezas que en el futuro cercano les servirán para el desarrollo de su vida personal, laboral y profesional (Díaz, 2022).

Por otro lado, en las áreas rurales, los estudiantes desde la escuela, pero además a partir de la cotidianidad pueden adquirir conocimientos y elementos básicos de la naturaleza, desde el cuidado del ambiente natural hasta la conservación del ambiente como desarrollo de la sociedad, conjuntamente, prácticas agropecuarias técnicas con un principio ancestral que garantiza la sostenibilidad y la biodiversidad. Esta conexión entre escuela, currículo y contexto se convierte en un aprendizaje significativo que trasciende el aula. En otras palabras, en cualquier contexto, si el currículo se plantea desde las posibilidades del territorio, todos los estudiantes tendrían la posibilidad de establecer conexiones marcadas con su comunidad y garantizar que su proceso de formación se refleje también en las dinámicas propias de la cotidianidad. Esta relación entre aprendizaje (currículo) y contexto (realidad) es la clave en una educación pensada en la sostenibilidad y la transformación social que tanto anhelamos.

Al conocer el territorio y proyectar el currículo a partir de las dinámicas del contexto, fomentaríamos habilidades prácticas y teóricas en nuestros estudiantes, llevándolos a fortalecer los preconocimientos de la mano de la curiosidad y el descubrimiento. Esta acción los llevaría a cultivar patrones culturales ambientales y sociales, fortaleciendo la relación entre la escuela y la comunidad. Así, el currículo desde el territorio se convierte en una herramienta sutil para empoderar a los estudiantes, permitiéndoles ser actores activos de la dinámica propia del escenario educativo y el enriquecimiento de la cultura (Zabalza, 2012).

Asimismo, el territorio (el espacio geográfico) es fundamental desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales, porque contribuye al conocimiento de elementos

físicos y biológicos que interactúan con aspectos vivientes del hombre como la cultura (Rodríguez, 2010). Entonces, la adaptación del currículo a las necesidades específicas de la región conduce a una educación significativa y relevante para el estudiante, pero además aporta al desarrollo social, cultural y hasta económico de la colectividad. Por ejemplo, en una comunidad donde tienen dificultad con la salud pública, la planificación del currículo con temáticas de educación sanitaria y la prevención de enfermedades podrían determinar la calidad de vida de los habitantes del territorio. En esta medida, la implementación oportuna del currículo desde las necesidades propias de contexto no solo contribuye al conocimiento de los estudiantes, si no también se contribuye de manera significativa a las dinámicas locales de la sociedad.

En conclusión, la construcción de un currículo adaptado al territorio amazónico es esencial para promover una educación significativa que integre el conocimiento ancestral y las necesidades locales, lo que a su vez empodera a los estudiantes y contribuye al desarrollo social y cultural de sus comunidades. Al vincular el currículo con el contexto, se fomenta un aprendizaje que trasciende el aula y se convierte en un motor de transformación social y sostenibilidad.

Impacto del cambio climático en las regiones educativas

La educación también se ve afectada por el rápido cambio climático, especialmente en la infraestructura de los colegios y escuelas y además en el acceso a la educación en considerables partes del mundo. Este fenómeno se está dando a través de huracanes, sequías, inundaciones y la consiguiente producción de destrozos y deterioros en los centros escolares, afectando que se garanticen los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. De seguir las conclusiones que extrae el informe de La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, UNESCO (2021), podemos desprender que el evento climático ha eliminado la posibilidad de acceder a la educación para más de 100 millones de infantes en el último decenio. Esta pérdida de las oportunidades para aprender también perjudica a la salud emocional y social de los

estudiantes, especialmente en los entornos más vulnerables donde no se cuenta con recursos para superar la crisis.

La infraestructura educativa acaba viendo algunos factores. Ya en zonas remotas, la misma se presenta completamente deteriorada por la falta de financiación y por el abandono por parte del Estado, así como por la falta de protocolos de emergencia para preparar tanto a los estudiantes como a los docentes. Muchas veces, en este campo, se da la situación de que las escuelas, que se presentan como los espacios seguros dedicados a la enseñanza, sufren daños muy amplios e irreversibles a partir de procesos climáticos extremos. Las conclusiones que hemos ido extrayendo apuestan por la idea de que muchas de estas entidades no están aptas para llevar a cabo su misión en el caso de catástrofes naturales, lo que conlleva pérdidas económicas muy considerables y el dolor que sufren las poblaciones que se ven damnificadas. La destrucción de los centros educativos no sólo afecta al acceso físico a la enseñanza, sino que también priva de materiales didácticos y géneros de interés por parte de los alumnos y de los docentes, generando una espiral de exclusión muy estable.

Otro elemento derivado del cambio climático que tiene consecuencias en la educación en las diferentes regiones del mundo son las altas temperaturas. Un día escolar bajo una temperatura alta hace perder el aprendizaje, al dañar a los estudiantes. El calor provoca la fatiga corporal, la deshidratación y el malestar. Se afecta así la salud mental y la motivación. Según Venegas Marín et al. (2024), en 58 países en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en una jornada calurosa para condiciones de más de 26.7°C, en los tres anteriores a los exámenes se perdía aprendizaje en 0.0018 según la desviación estándar o el equivalente a 1.08 días; siendo más potente en países pobres que carecen de los recursos para manejar estos riesgos.

Para el Banco Mundial (2021), Colombia es un país interiormente elevado en ocurrencias de situaciones de desastres naturales. Su reporte menciona que, el país tiene una calificación alta en 10 de 14 factores ídem, lo cual lo ubica en los primeros lugares de los que padecen por desastres naturales y climáticos en América Latina. También



menciona el estudio que, en el marco del proyecto *Conectividad y conservación de la biodiversidad en la Amazonía colombiana*, el Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas (SINCHI) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) elaboraron en 2021 el Plan Integral de Gestión del Cambio Climático Territorial (PIGCCT) del departamento de Caquetá. Este proceso se realizó con la gobernación del departamento, Corpoamazonia como autoridad ambiental de la región y el subnodo departamental de Cambio Climático del PNUD como estrategia que orienta la gestión del cambio climático.

En el Plan, se estipula que para la región del departamento del Caquetá la temperatura aumentará progresivamente en 0.8 °C en el periodo 2011-2040, y durante el periodo 2041-2070 sería de 1.5 °C, pero, además, que durante el periodo 2071-2100 habría un aumento de 2,2 °C. Sin embargo, se considera que estos aumentos no serán tan significativos en algunas zonas de nuestro territorio, teniendo en cuenta la variada geografía. En este contexto, la educación cobra un papel importante. Con programas de educación que promueven prácticas de sostenibilidad y la conciencia ambiental en las comunidades mediante la educación, generan prácticas responsables que promueven una cultura que dé relativa importancia a la naturaleza por la importancia que tiene en la existencia humana. La educación incluso puede hacer frente a los temas de reforestación y conservación, ayudando a la conservación de la biodiversidad. El cambio climático tiene una gran repercusión sobre la educación, pero, a su vez, puede desarrollar la capacidad de las personas para adaptarse o mitigar el cambio climático de diversas maneras. UNESCO (2024).

Es necesario incluir en la planificación educativa las estrategias de resiliencia para reducir su efecto en el cambio climático. Así nos anima a crear programas de la educación ambiental para preparar a los estudiantes en estas circunstancias o también a crear infraestructuras de educación que sean más sostenibles o resistentes a los desastres, dado que la duración del cierre de escuelas se extiende si el uso de la infraestructura escolar es poco resistente o si las escuelas son utilizadas como espacios de evacuación.



A manera de cierre

La relación entre educación y cambio climático en el departamento del Caquetá, Colombia, representa un enorme desafío y, a su vez, una gran oportunidad para los gobiernos locales, regionales y nacionales para elaborar estrategias orientadas al desarrollo sostenible de la región. Como se ha manifestado en el presente artículo, se exploraron aspectos relevantes como la historia y cultura de la sociedad caqueteña, así como la manera en que estas se han moldeado por la interacción con el medio ambiente y las consecuencias del conflicto armado, transformando su sistema educativo. Es evidente que la falta de recursos económicos ha conllevado al deterioro de la infraestructura educativa en algunas regiones del departamento, afectando el acceso de la comunidad a una educación de calidad que permita una adecuada preparación de los niños y jóvenes para enfrentar el presente y el futuro.

Es necesario y prioritario que en el departamento del Caquetá se implementen estrategias políticas educativas que cierren las brechas de desigualdad e integren los principios de sostenibilidad y conservación en el currículo educativo. Todo ello debe conducir a la concienciación sobre la biodiversidad, la sostenibilidad y la urgencia de cuidar nuestro entorno, convirtiendo la educación en un medio eficaz para la transformación social frente a los desafíos actuales.

Finalmente, se debe fomentar un enfoque crítico que permita a los jóvenes asumir los desafíos como líderes sociales, en una comunidad donde la escuela, la familia y la sociedad trabajen articuladamente en la construcción de un Caquetá que valore su herencia cultural y aspire a un futuro en armonía con la naturaleza.

Referencias

Acosta, S. y Barrios, M. (2023). La enseñanza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Revista de la universidad del Zulia*. 40, 103-126.
<https://doi.org/10.46925//rdluz.40.06>



- AQUAE. (2023). *Causas y consecuencias del cambio climático*. Fundación. España. <https://www.fundacionaquae.org/wiki/causas-y-consecuencias-cambio-climatico/>
- Arcila, O. González, G. Gutiérrez, F. Rodríguez, A. y Ariel, C. (2000). *Caquetá: construcción de un territorio amazónico en el siglo XX*. Instituto amazónico de investigaciones científicas (SINCHI). <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/publicaciones/pdf/Libro%20Caqueta%20completowe b1.pdf>
- Banco Mundial. (2021). *Climate Risk Country Profile*. Colombia. Grupo Banco Mundial. https://climateknowledgeportal.worldbank.org/sites/default/files/2021-07/15520-WB_Colombia%20Country%20Profile-WEB%20%283%29.pdf
- Carvajal, A., y Pabón, J. (2016). Transformación de la superficie terrestre por la actividad humana y su relación con el cambio climático. *Sociedad y Naturaleza*, 28(2), 191–204. <https://doi.org/10.1590/1982-451320160201>
- Castaño, C; Baracaldo, P; Bravo, A; Arbeláez, J; Ocampo, J; Pineda, O. (2021). Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201-217. <https://doi.org/10.21500/22563202.5296>
- Ceballos, E. Cuellar, C., Franco, P., Velasquez, E., y Guayara, A. (2020). *Caquetá Memoria Histórica, educación para la paz y género*. Editorial Uniamazonia - Universidad de la Amazonia. <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Licenciatura%20en%20Ciencias%20Sociales/Libros/Caqueta%20Memoria%20Historica.pdf>
- Díaz, C. J. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía Y Saberes*, (57), 11–24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13782>
- García Marín, M.E. (2016). La deforestación: una práctica que agota nuestra biodiversidad. *Producción + Limpia*, 11 (2), 161-168. <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/pl/article/view/1247/1038>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021, 9 de agosto). *Cambio climático: América Latina será una de las regiones más afectadas*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2021/08/1495582>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO. (2024). *Education and climate change: Learning to act for people*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389801>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf



- Llanos-Hernández, Luis. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. <https://www.redalyc.org/pdf/3605/360533086001.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Nota técnica. Bogotá: MEN. https://www.minigualdadyequidad.gov.co/documents/d/guest/oportunidades_vida_juventudes
- Melo, A. (2014). *Colonización y poblamiento del piedemonte amazónico en el Caquetá. El Doncello 1918-1972*. [Trabajo de grado de maestría. Universidad Pontificia Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14972/MeloRodriguezFabioAlvaro2014.pdf;sequence=1>
- Molano L., (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, (7), 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>.
- Murillo, D. (2023). *La Huerta Escolar Desde el Enfoque Etnoeducativo y su Impacto en el Plan de Aula de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. [Trabajo de grado de maestría. Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/c5ef27f1-2bcb-465a-a2a3-d7df348d26b7/content>
- Organización de la Naciones Unidas. (2021, 9 de agosto). *Cambio climático: América Latina será una de las regiones más afectadas*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2021/08/1495582>.
- Piñeros-Ortiz, S., Moreno-Chaparro, J., Garzón-Orjuela, N., Urrego-Mendoza, Z., Samacá-Samacá, D., y Eslava-Schmalbach, J. (2021). Consecuencias de los conflictos armados en la salud mental de niños y adolescentes: revisión de la literatura. *Biomédica*, 41 (3), 424-448. <https://doi.org/10.7705/biomedica.5447>
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). *Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía*. *Uni-pluriversidad*, 10(3), 90-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7895969>.
- Sánchez, C. (2021). *Minería ilegal en el río Caquetá: continúa el peligro para los indígenas amazónicos de Colombia*. MONGABAY (Sitio Web). <https://es.mongabay.com/2021/07/mineria-ilegal-en-el-rio-caqueta-continua-el-peligro-para-los-indigenas-amazonicos-de-colombia/>
- Vargas, R. Gallego, G. y Serna, B. (2023). *Realidades del conflicto armado en los contextos actuales de las infancias: aportes para edificar paz desde el aula de clase*. Ciencialatina.org. Universidad de la amazonia. (Sitio Web) <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1076/1478>



- Venegas Marin, S., Schwarz, L., y Sabarwal, S. (2024). *The Impact of Climate Change on Education and What to do About it*. World Bank Group. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/099043024150036726/p180005171cc7c0c91a8b011d03080e9086>
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>

Síntesis Curricular



Diego Armando Tavera Londoño

Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales y especialista en pedagogía de la universidad de la Amazonia de la ciudad de Florencia. Magíster en educación de la universidad Cooperativa de Colombia; sede Bogotá. En la actualidad me desempeño como docente en la Institución Educativa La Salle de Florencia -Caquetá.



Christian Andrés Arteaga Rojas

Ingeniero de Sistemas graduado de la Universidad Distrital de Bogotá en convenio con la Universidad de la Amazonia de la ciudad de Florencia. Especialista en Pedagogía por la Universidad de la Amazonia. Magister en Sistemas de Información Geográfica por la Universidad de Salzburgo, Austria. Actualmente soy docente del área de Tecnología e Informática en la I.E. Gabriela Mistral y docente catedrático de Sistemas de Información Geográfica en la Universidad de la Amazonia.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

FORMACIÓN CIUDADANA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. ROLES DEL DIRECTIVO DOCENTE

Autor: Oscar Mauricio Troncoso Giron

omtg5824277@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0659-7385>

*Institución Educativa Presbítero Antonio Baena Salazar
Sabaneta, Antioquia - Colombia*

PP. 64-81

FORMACIÓN CIUDADANA Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. ROLES DEL DIRECTIVO DOCENTE

Autor: Oscar Mauricio Troncoso Giron

omtg5824277@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0659-7385>

Institución Educativa Presbítero Antonio Baena Salazar

Sabaneta, Antioquia - Colombia

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Septiembre 2025

Resumen

En el contexto de la escuela colombiana actual, la formación ciudadana y la sana convivencia se han consolidado como los pilares fundamentales de todo proceso educativo integral. En este escenario, el directivo docente desempeña un rol determinante, pues le corresponde liderar y orientar estratégicamente los horizontes institucionales en su quehacer cotidiano. El presente artículo desarrolla una reflexión crítica sobre el impacto del ejercicio directivo en la construcción de una cultura ciudadana sólida y en la estructuración de marcos de convivencia adaptados a las realidades locales. Este análisis constituye un aporte significativo para la conceptualización de la gestión escolar en Colombia, al posicionar el liderazgo pedagógico como el eje articulador que garantiza la transformación social desde el aula, promoviendo el desarrollo de competencias y valores fundamentales en la comunidad escolar.

Palabras clave: Formación ciudadana, convivencia escolar, administradores de la educación.

CITIZENSHIP EDUCATION AND SCHOOL COEXISTENCE. THE ROLES OF THE TEACHING MANAGER

Abstract

Within the context of contemporary Colombian schools, citizenship education and healthy coexistence have become established as the fundamental pillars of any comprehensive educational process. In this scenario, the school principal plays a decisive role, as they are responsible for strategically leading and guiding institutional horizons in their daily



activities. This article develops a critical reflection on the impact of school leadership in building a solid civic culture and structuring coexistence frameworks adapted to local realities. This analysis constitutes a significant contribution to the conceptualization of school management in Colombia by positioning pedagogical leadership as the articulating axis that guarantees social transformation from the classroom, promoting the development of competencies and fundamental values within the scholar community.

Key words: citizen training, school coexistence, education administrators.

Introducción

La ciudadanía y convivencia son un eje fundamental para que el logro de los objetivos en la formación y desarrollo integral de los estudiantes se lleve a buen término; por ello, se conciben como acciones a través de las cuales quienes hacen parte del contexto escolar, convivan de manera pacífica y armónica y enmarca todas las relaciones que se puedan generar en este proceso, esto, a decir del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020b).

Desde una mirada de la convivencia y la ciudadanía como la establecida por el MEN, es determinante concebir que su implicación en el ejercicio del proceso educativo y formativo es de una relevancia fundamental para su éxito y el cumplimiento de los objetivos que puedan trazarse en una institución educativa; de aquí la idea de que su abordaje es fundamental para la dirección institucional o los directivos docentes quienes tienen la responsabilidad principal de trazar los ejes y campos de acción de los procesos, incluidos el de la convivencia escolar y ciudadanía. Como manifiesta Tapullima et al. (2024), los programas de intervención establecidos por la dirección son fundamentales si se enfocan en la convivencia y dan una proyección prometedora de su implementación.

El impacto que puede generar un directivo docente en una institución educativa con relación a la formación ciudadana y la convivencia, es de fundamental importancia, debido a la naturaleza de su rol y la necesidad de cambio que se pueda generar en el constante cambio social y educativo que se vive. Como afirman Cuenca y Pont (2016), "la naturaleza del trabajo de los directores debe concentrarse en la perspectiva de liderazgo pedagógico. Esto no solo contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sino que ofrece

un sentido al quehacer del director, que es sobre todo docente” (p. 39); el liderazgo mejora el clima escolar y motiva a los docentes. Lo anterior deja en evidencia que un directivo docente ejerce una influencia importante en el desarrollo de los procesos formativos.

La educación colombiana ha realizado esfuerzos para lograr una formación estructurada en las competencias ciudadanas al punto de orientar el desarrollo de estándares básicos de competencia específicos para la formación de las mismas. Estos estándares establecen que la formación del ciudadano lleva a una transformación social MEN (2003); este proceso ha sido de difícil cumplimiento en su implementación y se considera un desafío que en la actualidad cobra un protagonismo en el día a día de todas las instituciones educativas.

De la misma manera, se ha estructurado una base sólida en cuanto a las orientaciones para la convivencia escolar en las instituciones educativas con la promulgación de la ley 1620 del Congreso de la República de Colombia (2013) y su decreto reglamentario 1965 del mismo año; pero en su implementación se han tenido, como era de esperarse, diferentes desafíos y complicaciones en su ejecución, por las diferentes dinámicas y problemáticas sociales de nuestra sociedad.

Algunos trabajos relacionados con estos ámbitos se pueden identificar en el espacio de tiempo reciente. Acerca del rol del directivo docente, Rodríguez (2023), realizó un estudio denominado *lineamientos teóricos sobre competencias que fundamentan la praxis del liderazgo de directivos docentes desde la perspectiva funcional y comportamental*, desarrollado en Magangué, Bolívar - Colombia con el objetivo de reconocer lineamientos teóricos sobre competencias que fundamentan la praxis del liderazgo de los directivos docentes desde la perspectiva funcional y comportamental.

Con relación a la formación ciudadana, Henao (2021), realiza un proceso investigativo denominado *la formación de la competencia ciudadana desde la experiencia subjetiva de los docentes de ciencias sociales a la luz de su práctica pedagógica*, que se desarrolló en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander y cuyo objetivo fue construir una

aproximación teórica de la formación en competencias ciudadanas en docentes de ciencias sociales.

La investigación desarrollada por Tarazona (2023), consolidada en un constructo teórico sobre la convivencia escolar y desarrollada en Cúcuta Norte de Santander establece como objetivo dar una referencia teórica sobre la convivencia escolar desde la perspectiva de la pedagogía social.

En los reportes precitados, es de vital importancia la incidencia de un directivo docente en el proceso de formación ciudadana y convivencia para una institución educativa y se refleja como un eje de importancia en la estructuración de su desarrollo desde la dirección y la toma de decisiones en un contexto donde cada vez impera más como parte del éxito en la formación de los estudiantes el contar con competencias desde la formación ciudadana y la convivencia.

El propósito inherente al proceso investigativo del rol que puede ejercer un directivo docente en la formación ciudadana y la convivencia, se consolida entonces como una línea de búsqueda para conocer y entender de qué manera la influencia, desde la administración escolar, puede aportar para que la sociedad pueda desarrollar capacidades sólidas de formación en ciudadanía, y al mismo tiempo, contribuir a que las estructuras de convivencia entre los diferentes actores del proceso educativo en una institución se puedan formar de manera que, se conviertan en el impulso de crecimiento de una sociedad más desarrollada en estos componentes.

Es fundamental en la formación de ciudadanos y su interacción con los demás, tener una disposición desde las competencias emocionales; tal y como lo afirma Bisquerra (2007), desde una aplicación efectiva y responsable, para que se tenga una mejor adaptación a los contextos en los que se pueda desenvolver cualquier ser humano.

Es determinante entonces, el rol que tiene un directivo docente en la formación ciudadana y convivencia en una institución educativa y las implicaciones que puede tener

en su proyección y estructuración al establecer la construcción del currículo y en el ámbito de la toma de decisiones y líneas de trabajo formativo de la institución educativa.

Antecedentes de la convivencia y la formación ciudadana en Colombia

En Colombia, la convivencia y la formación ciudadana han sido un ámbito de atención educativa desde siempre; su antecedente más relevante se plantea en la Constitución Política de 1891, donde prevalece la atención a la convivencia y la no repetición de actos violentos contra la sociedad civil. Esta Carta Magna establece en su contenido un gran entramado para garantizar la dinámica social, en el que destacan dos elementos fundamentales: la educación y la convivencia social. Al respecto, la Asamblea Nacional Constituyente (1991) plantea abordajes importantes en estos dos aspectos, tales como los siguientes:

Se deberá formular en el mismo término, una política pública integral que desarrolle la protección de niños, niñas y adolescentes; principalmente fundamentados en las alertas tempranas, educación, prevención, judicialización efectiva, condena y acompañamiento psicológico. Anualmente se presentará un informe al Congreso de la República sobre el avance y cumplimiento de esta política pública. Así mismo, se conformará una Comisión de Seguimiento, orientada a proporcionar apoyo al proceso de supervisión que adelantará el Legislativo (p. 18).

Aquí se denota claramente que, para la dirigencia del momento, un punto de partida fundamental era el de la educación y la garantía de derechos para nuestros niños, niñas y adolescentes. Con relación a la convivencia, esta se reitera en diferentes ocasiones, dando prioridad a la no repetición de actos de violencia; pero es de destacar que, en su artículo 2, la establece de manera soberana como un fin esencial del Estado de la siguiente manera:

ARTÍCULO 2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en

las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo. Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares (p. 1).

Aquí se refleja claramente la relevancia de la educación y la convivencia para la Carta Magna; se construyen, así, las bases primarias para el interés prioritario de establecer un orden a partir de la sana convivencia social que, indudablemente, está dirigido hacia la formación de ciudadanos.

Sin embargo, la formación ciudadana como eje principal de atención se enmarca con la promulgación de la Ley General de Educación colombiana en el año 1994, vinculándola en sus objetivos comunes para todos los niveles educativos, así como en la finalidad de la educación formal y en la estructura de la formación de los educandos. Al respecto, el Congreso de la República (1994) establece literalmente lo siguiente: 'Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria' (p. 11).

De esta manera, se resalta la relevancia de la formación ciudadana en un marco de convivencia social y del proceso formal educativo establecido por Colombia. El país, desde su historia violenta, propone por necesidad una estructura social que propende por ciudadanos a los que se les garanticen sus derechos básicos; asimismo, se establece como sociedad desde la base del proceso educativo y la enseñanza de valores, principios y una convivencia en medio de las diferencias y el respeto por el otro.

Ya en el marco educativo, y para el año 2013, se promulga la Ley 1620 y su decreto reglamentario 1965, los cuales establecen el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la



prevención y mitigación de la violencia escolar. Esta normativa define responsabilidades y una estructura organizativa que debe cumplirse en los niveles nacional y regional, así como en las instituciones educativas de Colombia. Si bien esta norma ha tenido dificultades para su implementación, no se puede negar que corresponde a un acierto ante la necesidad imperante de regular las interacciones entre las poblaciones estudiantiles.

Finalmente, y como orientaciones específicas de la normativa establecida, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) elaboró en el año 2020 las guías pedagógicas para la convivencia escolar y la ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Estas pretenden, de una manera más práctica y didáctica, dar orientaciones para el abordaje e implementación del Sistema Nacional de Convivencia. Dichas guías han servido de respaldo en las diferentes entidades territoriales y, específicamente, en las instituciones educativas para dar cumplimiento a la normatividad; pero, sobre todo, han permitido afrontar de manera más idónea las diferentes problemáticas relacionadas con la convivencia escolar y dar un enfoque más pertinente a la enseñanza de la ciudadanía y la formación en valores.

Todos estos referentes normativos y antecedentes, relacionados con el establecimiento de la formación ciudadana y los mecanismos de regulación para la convivencia escolar, son muy claros en los roles que corresponden a cada ámbito para su cumplimiento. Se destaca, en las normas más recientes, la definición de las funciones que tienen las instituciones educativas en cabeza de sus directivos docentes, especialmente las relacionadas con el Sistema Nacional de Convivencia.

Al respecto, el Decreto 1965 (2013) establece en su parágrafo 1º que, “Para el caso de los centros educativos, el director será el presidente del Comité Escolar de Convivencia. En ausencia del director, presidirá el docente que lidera procesos o estrategias de convivencia y que hace parte del respectivo comité.” (p. 4). Lo anterior deja claro que corresponde al directivo docente liderar el adecuado funcionamiento del sistema y asumir el compromiso para el cumplimiento de sus obligaciones legales.

Rol del directivo docente: Clave para la formación ciudadana y convivencia en la escuela

Los directivos docentes son fundamentales en la gestión de la convivencia escolar; el desarrollo de esta misma, de forma adecuada, se refleja en el establecimiento de orientaciones claras que involucren a toda la comunidad educativa. Para Arias (2023), “tener una visión compartida en torno a la propia institución, su misión y visión, sus valores y propósitos, son determinantes para la convivencia” (p. 2372). En este sentido, la sana convivencia se refleja a partir de una gestión eficaz de los directores y sus equipos directivos.

Es evidente que un buen equipo de liderazgo en una institución educativa, se refleja en el tipo de interacciones que tiene entre sus integrantes, tanto equipo docente, como estudiantes, padres de familia y demás comunidad educativa. Esto es producto de la estructura establecida en ámbitos tan relevantes como la formación ciudadana, la cual no debe limitarse solo al salón de clase, y la atención de la convivencia escolar, que debe verse como un proceso de formación y aprendizaje, y no solo de atención o solución de situaciones conflictivas, como se afirma en la guía 49 del MEN (2020b):

Estos procesos de aprendizaje deben tener en cuenta que la convivencia no implica ausencia de conflictos. En todo grupo social se presentan este tipo de situaciones debido a la presencia de diversos puntos de vista y múltiples intereses; diferencias que pueden convertirse en motores de transformación y cambio (p. 25).

Esto permite comprender que el conflicto no es el eje central de la implementación del sistema de convivencia escolar; sino que, por el contrario, es visto como una oportunidad sobre la cual se puede generar también aprendizaje y formación ciudadana para la comunidad educativa.

Por otro lado, Del Pozo (2016) establece que la pedagogía y la educación social son fundamentales en el desarrollo del PEI, y deben estar articuladas con las orientaciones rectoras o de gestión de una institución educativa. Al respecto, afirma que, “La pedagogía



social como ciencia, y la educación social como práctica derivada de la misma, son los fundamentos para la acción socioeducativa especializada y profesionalizada en Colombia, especialmente en el campo escolar” (p. 88). Esto es de vital importancia para el direccionamiento institucional y la definición de líneas de acción en los campos de formación ciudadana y convivencia.

Es necesario reiterar la importancia de la influencia de los directivos docentes como pilar del direccionamiento y la construcción del horizonte institucional. En este sentido, se deben consolidar de manera muy clara los caminos a través de los cuales se debe trazar el rumbo de la formación ciudadana —entendida como eje transversal institucional para todos los campos— y de la convivencia escolar, vista como un proceso de aprendizaje y formación de toda la comunidad educativa.

La escuela debe ser un espacio de interacciones mediadas por valores y principios que promuevan la sana convivencia y la formación ciudadana. Su relevancia es determinante en el establecimiento de relaciones adecuadas y en la atención eficiente de conflictos. Con relación a lo anterior, Lagos et al. (2021) afirman que la escuela debe transformarse en un espacio que favorezca el respeto, la solidaridad y la inclusión, donde lo más importante sea la formación ciudadana y la justicia social.

Aquí es donde cobra gran relevancia el directivo docente, ya que su gestión determina el rumbo hacia el cual una institución educativa establece cómo atender los procesos de convivencia y de formación ciudadana. Su capacidad de liderazgo y el empoderamiento de la comunidad son fundamentales para desarrollar un sentido colaborativo y de éxito; al respecto, la Guía 48 del MEN (2020) lo plantea de forma muy clara:

En esta dimensión de la movilización se suscriben los procesos orientados a la construcción de sentido de comunidad; a la consolidación del trabajo colaborativo de los equipos directivos y de educadores al interior de la institución educativa, y al fortalecimiento de grupos, redes y organizaciones para generar participación e incidencia en el diseño, la ejecución y el



seguimiento a las políticas públicas, así como a los planes y programas que la vuelven operativa (p. 81).

Así, queda claro que el liderazgo de un directivo docente es fundamental para que una comunidad educativa establezca una estructura sólida que garantice la participación de todos sus integrantes; esto permite establecer dinámicas adecuadas en el manejo de situaciones de convivencia escolar y en la determinación de métodos y prioridades para la enseñanza y formación de ciudadanía.

Un asunto clave: ¿Por qué la formación ciudadana?

La formación ciudadana es un ámbito transversal que está implícito en todos nuestros campos de vida. Su construcción no puede delegarse únicamente a la educación formal, sino que involucra a la familia y a la sociedad en general. Igualmente, en el campo educativo, esta no puede limitarse únicamente al aula, como afirma Del Pozo (2016), sino que debe trascender al direccionamiento institucional:

La educación para la ciudadanía no puede circunscribirse al aula, sino que debe formar parte de la visión / misión escolar; y, por tanto, todo su accionamiento debe mirarse desde esta perspectiva sociopedagógica que atiende la diversidad de su estudiantado, media con sus familias y centra su desarrollo desde los contextos socioculturales donde se movilizan sus experiencias (p. 85).

Esta trascendencia se reafirma en la estructura que establece cada institución para su proceso formativo, tanto en la organización del currículo como en las orientaciones de la metodología y el modelo pedagógico.

Es aquí donde cobra importancia la perspectiva del directivo docente y su estilo de liderazgo, mediante el cual se trazan las líneas de abordaje del funcionamiento institucional; esto se consolida desde un eje transversal como la formación ciudadana, la cual debe estar implícita en todos los ámbitos institucionales.



La formación ciudadana debe establecerse de manera activa en la educación formal; no de una manera magistral, sino integradora y transversal. Como afirman Lagos et al. (2021), de lo contrario sería una formación pasiva, cuando lo que se requiere es un proceso activo y participativo que integre los diferentes ámbitos de la vida del estudiante.

Por ser un campo transversal, es posible que no se le haya dado la trascendencia correspondiente a la enseñanza de la ciudadanía. Como se establece en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2003): "... la formación ciudadana no ha recibido el énfasis necesario. Quizás por el hecho de tener tantas conexiones con la vida cotidiana, hemos creído que se da de forma espontánea e irreflexiva' (p. 5). Esto deriva en la necesidad imperante de hacerlo visible en el proceso de enseñanza y garantizar su aprehensión por parte de la comunidad educativa; en este propósito, es fundamental el rol del directivo docente y su capacidad de organización para convencer a la comunidad de la importancia de formar estudiantes como ciudadanos funcionales a la sociedad.

Por eso, la base de la formación ciudadana en una escuela debe estar directamente relacionada con la intencionalidad del liderazgo institucional. Esto vincula estrechamente a los directivos docentes, quienes dirigen la construcción del horizonte institucional y lideran al equipo docente; estos últimos serán los encargados de llevar a la práctica el desarrollo y la consolidación de esa cultura de formación ciudadana para los estudiantes y la comunidad educativa en general.

La forma en la cual se enseñe a ser ciudadano es fundamental en una institución educativa, y es la estructura curricular la que marca ese rumbo. Por ello, es vital el liderazgo de los directivos docentes, ya que la definición de la metodología marcará la dinámica del proceso formativo. Al respecto, los Estándares de Competencias Ciudadanas (MEN, 2003) son claros al afirmar que "Es importante vincular a los estudiantes en la construcción, el análisis crítico y la modificación de las normas que rigen sus actividades cotidianas" (p. 11). Esto implica que es indispensable que la comunidad educativa —y principalmente los estudiantes— haga parte activa en la definición de los parámetros que enmarcan la interacción y las dinámicas institucionales.

Sin convivencia no hay formación

La violencia escolar está alimentada, generalmente, por conflictos mal atendidos o no resueltos; de esta manera, se generan situaciones de difícil manejo que afectan la sana convivencia en las instituciones educativas. Por estas razones, el proceso formativo debe ofrecer mecanismos integrales que permitan brindar una atención adecuada a la violencia escolar, tal y como lo afirman Marrugo et al. (2016):

La educación como principal proceso de formación del hombre, debe brindar mecanismos para que se dé el desarrollo integral del ser humano, por lo que los actores responsables de esta deben dar soluciones a los hechos que la afecten como lo es la violencia escolar. (p. 81).

La violencia escolar, así como los conflictos institucionales relacionados con actos violentos, deben ser abordados desde la enseñanza de la no repetición y el aprendizaje del manejo pacífico de situaciones conflictivas. En este punto, resulta fundamental el mecanismo de atención establecido por la institución a través del Comité Escolar de Convivencia, así como su eficiencia en la identificación y el reporte de los casos. Según lo establece la Guía 49 del MEN (2020b), este proceso es liderado por el presidente del comité, quien es el directivo docente.

Estos esfuerzos, como se referenció anteriormente, deben ser integrales; es decir, no pueden limitarse a acciones aisladas o específicas ante los conflictos presentados. Deben estar previamente estructurados a través del Manual de Convivencia, y su diseño debe reflejar abordajes intencionales de restauración, restablecimiento de derechos y formación constructiva. El objetivo es que quien cometa una falta sea consciente de ella, la enmiende, no la repita y se convierta en un multiplicador de su aprendizaje y experiencia.

Los esfuerzos realizados en la mejora de la convivencia escolar apuntan a la construcción de programas de intervención para la atención de conflictos. Estos pueden ser de gran efectividad, como lo menciona Tapullima et al. (2024):



La sistematización evidencia resultados prometedores respecto a la eficiencia de los programas de intervención, especialmente los de inteligencia emocional, intervención deportiva, de convivencia y los programas psicoeducativos, por cuanto se registraron tamaños de efectos que van de moderado a alto, todos estos se han centrado en mitigar diversos elementos como (acoso, conductas violentas, desmotivación, ciberacoso, cibervictimización, otros) para contribuir en la convivencia escolar. (p. 10).

Aquí podemos reconocer aspectos clave para la construcción de estrategias que atiendan las situaciones de convivencia y que permitan establecer mecanismos adecuados para su resolución, sirviendo como referentes para futuras situaciones en la comunidad educativa. De esta manera, la convivencia deja de concebirse únicamente como la atención de casos aislados para ser entendida como un proceso continuo de aprendizaje y formación para la comunidad educativa en general.

Uno de los aspectos a considerar para reestructurar la cultura de atención inadecuada de los conflictos es la implementación de prácticas restaurativas y de construcción colectiva, evitando reacciones arraigadas que no son apropiadas. Como pudieron establecer Sánchez y Ahumada (2022), lamentablemente las reacciones más comunes suelen ser las punitivas, de venganza o de afrenta, dejando de lado el diálogo y la tolerancia.

Aquí cobra relevancia imperante el rol de los directivos docentes, ya que su incidencia en el abordaje de las situaciones de convivencia es fundamental. Su gestión debe impedir que estas se estructuren desde modelos inadecuados u obsoletos, enfocados únicamente en el castigo o en la cultura del castigo punitivo; por el contrario, se debe enfocar en la proyección de acciones con una clara intencionalidad de formación y restauración. Estas acciones deben convertirse en oportunidades de mejora y herramientas de aprendizaje para toda la comunidad educativa.

Reflexiones finales

Si pretendemos lograr una escuela que forme desde la ciudadanía y la convivencia constructiva, es de vital importancia considerar el rol que ejercen los directivos docentes en el establecimiento de los métodos, tanto de formación como de atención de aspectos tan relevantes y transversales. Formar ciudadanos y enseñar a convivir de manera adecuada son tareas que deben verse no solo como un ejercicio propio de la escuela, sino de la sociedad misma.

Aquí cobra una relevancia irremplazable la enseñanza de la ciudadanía y el aprendizaje de la autogestión en procesos de convivencia; que enseñe desde la escuela, pero para la vida y que sea visto como un proceso de aprendizaje y crecimiento y no solo de atención de situaciones o enseñanza de contenidos sin sentido.

Esta es la base del éxito para consolidar una estructura de convivencia acorde al contexto de cada institución educativa. Para ello, deben ir de la mano la formación ciudadana y el establecimiento de una cultura de convivencia sana entre todos los miembros de la comunidad. Por un lado, la formación ciudadana desde la línea pedagógica otorga herramientas para el comportamiento individual que apoya al colectivo; por otro lado, el ejercicio de la convivencia refleja el manejo adecuado de los conflictos, desarrollando capacidades individuales que aporten al bienestar comunitario.

Una herramienta fundamental para la construcción de un ambiente adecuado es el marco normativo existente. Tanto la Ley 1620 de 2013 como su decreto reglamentario son elementos esenciales que brindan orientaciones claras para establecer una cultura de convivencia pacífica. Asimismo, definen líneas clave hacia las cuales se debe dirigir la estructuración de los procesos pedagógicos para la formación ciudadana; esta última constituye la base para consolidar una convivencia armónica entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por otro lado, el uso de las Guías 48 y 49 permite tener una visión más didáctica y cotidiana de los mecanismos que se deben establecer y de las situaciones que se pueden

presentar. Esto otorga claridad sobre el trasfondo de la intencionalidad al concebir la atención de conflictos, agresiones o casos complejos de convivencia. Para ello, la dirección institucional juega un papel determinante, pues debe proveerse de las herramientas necesarias para establecer —junto a su equipo de trabajo y de acuerdo con el diagnóstico de su contexto— tanto la estructura como los medios para la atención de todas las situaciones. El fin último es lograr una cultura de convivencia que garantice los derechos de todos y una dinámica de integración donde la comunidad se sienta conforme con la gestión y las herramientas disponibles.

Aquí se resumen elementos fundamentales de este proceso, a saber: (a) la diferencia, (b) la diversidad, (c) la escuela, (d) la familia, (e) la expresión de pensamientos, (f) el respeto y (g) la capacidad de ser y sentir. Todos ellos son esenciales para consolidar una institución donde se desarrollen valores y principios que aseguren una convivencia escolar adecuada. De este modo, se garantiza que la formación de ciudadanos funcionales para la sociedad tenga un eco importante en las nuevas generaciones, dejando un legado de valor para nuestro futuro colectivo.

Por tanto, el directivo docente cobra aquí una vital importancia, ya que su labor no se limita a dirigir, organizar y controlar. Su papel adquiere un rol fundamental en el aseguramiento de los procesos de formación, enfocándose en dar vida a la escuela como garante de humanidad. En última instancia, dota de sentido a la labor más valiosa de la institución: la formación de sociedad y la construcción de una escuela preparada para un presente exigente y desafiante.

Referencias

- Arias, O. (2023). Gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de Instituciones Educativas en Valledupar-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (4), 2359-2377.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7055/10710>
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución política de la República de Colombia.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>



- Bisquerra, A. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115. Ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52287
- Congreso de la República de Colombia (2013). Decreto 1965. Ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=54537
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *Liderazgo escolar: Inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstreams/9f2dafd9-fbb5-41f4-a920-02aaa31b5faa/download>
- Del Pozo, F. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía Y LA PAZ. *Revista Iberoamericana de educación*, 70, 77-90. <https://rieoei.org/RIE/article/view/88/161>
- Henao, A. (2021). *La formación de la competencia ciudadana desde la experiencia subjetiva de los docentes de ciencias sociales a la luz de su práctica pedagógica*. [Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/222/>
- Lagos, P., Marcondes, O., Zambrano, V., Bravo, C., Santos, P. y Díaz, S. (2021). Concepciones sobre Formación Ciudadana de Líderes Escolares de La Araucanía, Chile. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 10(2). <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10i2.p309-323>
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. y Concepción, M. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar Para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 14 (1), 72-84. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
- MEN (2003). *Estándares básicos de competencias*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guías/75768:Guia-No-6-Estandares-Basicos-de-Competencias-Ciudadanas>
- MEN (2020a). Guía No. 48. *Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2048.pdf>





- MEN (2020b). Guía No. 49. *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Rodríguez, D. (2023). *Lineamientos teóricos sobre competencias que fundamentan la praxis del liderazgo de directivos docentes desde la perspectiva funcional y comportamental* [Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1032/903>
- Sánchez, H. y Ahumada, L. (2022). Prácticas restaurativas: Estrategias para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina*. 6(5), 1503-1524. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3169
- Tapullima, C., Olivas, L., Carranza, R. y Guerra, V. (2024). Programa de intervención para mejorar la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Revista de sicología clínica con niños y adolescentes*. 11(1), 1-13. Doi:10.21134/rpcna.2024.11.1.2
- Tarazona, C. (2023). *Construcción teórica sobre la convivencia escolar y su incidencia en la formación desde la perspectiva de la pedagogía social* [Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/728/653>

Síntesis Curricular



Oscar Mauricio Troncoso Giron

Administrador de empresas de la Universidad del Tolima, Colombia. Especialista en Pedagogía de la Universidad del Tolima, Colombia. Magister en educación de la Universidad del Tolima, Colombia. Actualmente rector de la Institución Educativa Presbítero Antonio Baena Salazar de Sabaneta, Antioquia en Colombia; con 20 años de experiencia en el magisterio colombiano como docente y directivo docente en áreas de la básica primaria, matemáticas y dirección de instituciones educativas en diferentes municipios del Tolima y Antioquia.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA FORTALECER HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA RURAL

Autora: Rufina Figueroa Ortega

rufinafigueroaortega1979@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1167-7158>

*Institución Educativa Rural La Novia
Curillo, Caquetá – Colombia*

Autor: Carlos Arturo Poveda Rentería

carlosarturopovedarenteria1977@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8413-7775>

*Institución Educativa Rural La Novia
Curillo, Caquetá – Colombia*

PP. 82-97

USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA FORTALECER HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA RURAL

Autora: Rufina Figueroa Ortega
rufinafigueroaortega1979@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-1167-7158>
Institución Educativa Rural La Novia
Curillo, Caquetá – Colombia

Autor: Carlos Arturo Poveda Rentería
carlosarturopovedarenteria1977@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-8413-7775>
Institución Educativa Rural La Novia
Curillo, Caquetá – Colombia

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Octubre 2025

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito analizar cómo el uso pedagógico de las tecnologías digitales puede fortalecer las habilidades investigativas en estudiantes de secundaria rural. Mediante un enfoque expositivo y argumentativo, se identifican las adversidades que afrontan los estudiantes en el desarrollo de competencias investigativas debido a la limitada incorporación de las TIC en el aula. Por ello, se considera fundamental que la integración de herramientas digitales potencie dichas habilidades, promoviendo el acceso a la información, el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Entre los aportes relevantes, se destaca que el uso adecuado de la tecnología en entornos rurales permite resignificar el aprendizaje, democratizar el conocimiento y fomentar la equidad educativa. El ensayo concluye que es imperativo garantizar la conectividad, la formación docente y la creación de contenidos contextualizados para consolidar una cultura investigativa significativa en la ruralidad.

Palabras clave: Educación rural, tecnologías digitales, habilidades investigativas.

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES TO STRENGTHEN INVESTIGATIVE SKILLS IN RURAL SECONDARY STUDENTS

Abstract

The purpose of this essay is to analyze how the pedagogical use of digital technologies can strengthen investigative skills in rural secondary students. Through an expository and argumentative approach, it identifies the challenges students face in developing investigative competencies due to the limited incorporation of technologies in education.



Therefore, it is considered essential that the integration of digital tools strengthens investigative skills, as it promotes access to information, critical thinking, and student autonomy. Among the significant contributions, it highlights that the proper use of technologies in rural educational settings allows for reinterpreting learning, democratizing knowledge, and promoting a more equitable education. The essay concludes that it is necessary to ensure connectivity, teacher training, and contextualized content to consolidate a meaningful investigative culture in rural institutional contexts.

Key words: rural education, digital technologies, investigative skills.

Introducción

En la actualidad, las tecnologías digitales han adquirido un papel fundamental en los procesos educativos, transformando la manera en que los estudiantes acceden al conocimiento, interactúan y adquieren herramientas investigativas. En contextos rurales, estas herramientas se presentan no solo como un paso hacia la innovación pedagógica, sino como un medio para reducir brechas de equidad y promover procesos formativos más inclusivos y relevantes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), las herramientas digitales apoyan el aprendizaje y la enseñanza, mejorando la calidad educativa e incrementando el interés de los estudiantes en los procesos formativos.

En Colombia, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2020) ha reiterado la importancia de promover la conectividad y el uso de herramientas digitales en instituciones rurales, con el fin de ampliar las oportunidades educativas y cerrar las desigualdades territoriales.

No obstante, en la práctica, muchas instituciones de áreas rurales siguen evidenciando problemas en el uso efectivo de la tecnología dentro de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior se debe a diversas barreras que persisten hoy en día, tales como la falta de adecuación de espacios tecnológicos, la escasa capacitación docente en herramientas digitales y la permanencia de métodos tradicionales de enseñanza.

En las instituciones educativas del área rural, donde el uso de tecnologías digitales sigue siendo limitado, al igual que su trazabilidad en las diversas áreas del conocimiento, estas barreras repercuten en el desarrollo de habilidades investigativas. Esto restringe las posibilidades de los alumnos de secundaria para analizar, interpretar y construir conocimiento a partir de su contexto; una situación que puede verse reflejada en los resultados de las evaluaciones internas y en la aplicación de saberes. Al respecto, Rodríguez et al. (2023) afirman que las principales fisuras de las tecnologías en las zonas rurales tienen un origen técnico ligado a la falta de conectividad, sumado a los insuficientes conocimientos de los docentes para ajustar las herramientas digitales al entorno rural.

En este sentido, cabe destacar que las limitaciones para el desarrollo de habilidades investigativas —cuyo origen puede hallarse en la falta de conectividad y la baja formación docente— repercuten en la capacidad de los estudiantes de secundaria para acceder a la información como base de la investigación, en el desarrollo del pensamiento crítico mediado por herramientas digitales y en el fomento de la autonomía y la motivación estudiantil. En esta línea, Figueroa-Ortega y Poveda-Rentería (2021) comentan que la integración contextualizada de las herramientas digitales en las diferentes áreas no solo mejora el aprendizaje, sino que además estimula el razonamiento crítico, la autonomía y la capacidad de generar comprensión desde el entorno local. Bajo esta perspectiva, la práctica pedagógica mediada por las TIC puede actuar como un agente transformador frente a las limitaciones históricas del sistema educativo rural, fortaleciendo competencias investigativas fundamentales para la formación integral del estudiante.

En consecuencia, este ensayo analiza el modo en que el uso pedagógico de las tecnologías digitales fortalece las habilidades investigativas en estudiantes de secundaria rural. Su justificación radica en que la integración de herramientas digitales es fundamental para la investigación, puesto que promueve el acceso a la información, el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Esta argumentación surge del compromiso con una realidad que, aunque conocida, a menudo se normaliza en el entorno educativo rural: la baja motivación y la escasa apropiación de competencias investigativas por parte



de los estudiantes. Esta situación no es nueva ni anecdótica; ha sido evidenciada a lo largo del tiempo en las aulas y en los encuentros informales entre docentes que comparten las mismas inquietudes. Al mirar con detenimiento, emerge una constante: el uso restringido de tecnologías y la ausencia de propuestas pedagógicas que logren conectar con los intereses reales del estudiantado, por lo que preguntamos ¿Cómo despertar el deseo de investigar si los métodos siguen siendo los mismos de hace décadas?

Por tal razón, en el escenario educativo rural, las tecnologías digitales no pueden limitarse a celebrar lo actual o lo transformador; más bien, se trata de reconocer su potencial como puente hacia una enseñanza cercana a la vida de los estudiantes, que les permita cuestionar, explorar y resignificar su entorno. Así, cuando la tecnología deja de ser un lujo y se convierte en una herramienta con sentido, el interés y la autonomía florecen. Tal como lo plantean tanto Hung (2017) como Rosas Ibarra y Ordoñez Carvajal (2016), las TIC pueden ser detonantes de aprendizajes profundos, siempre que estén enraizadas en el contexto real del estudiante y dirigidas al fortalecimiento de capacidades investigativas y creativas. Por eso, más que replicar modelos, urge repensar las prácticas educativas con una actitud crítica y una voluntad genuina de transformación; especialmente en contextos rurales donde los recursos escasean, pero la imaginación abunda.

Este análisis no se limita únicamente a lo que ocurre dentro del aula rural; va más allá. Comprender cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden influir en la formación investigativa de los estudiantes en contextos marginados abre caminos para repensar lo que se entiende por calidad educativa, inclusión y justicia social. Estos son temas que no solo competen a los docentes de zonas apartadas, sino que interpelan al conjunto del sistema educativo. En este sentido, el debate adquiere una dimensión global en sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4, que insiste en garantizar una educación equitativa y de calidad para todos (Organización de las Naciones Unidas, 2023). Pensar lo rural no es aislarlo: es darle voz en las discusiones que nos competen a todos.

Todavía, en muchas zonas rurales, hablar de tecnología en el aula sigue siendo un reto, pero también una esperanza. Allí donde el acceso al conocimiento ha sido limitado por años, las herramientas digitales comienzan a abrir puertas que antes parecían cerradas. Más que una novedad pedagógica, las TIC representan una posibilidad concreta para que los estudiantes se acerquen a la información, formulen preguntas y se atrevan a investigar por su cuenta. Este ensayo parte de una convicción de la práctica docente: cuando las tecnologías se usan con sentido y desde el contexto, pueden potenciar en los estudiantes de secundaria no solo habilidades investigativas, sino también la autonomía y la capacidad de pensar críticamente sobre el mundo que los rodea.

En ese orden de ideas, en el desarrollo del ensayo se analiza críticamente cómo el uso de tecnologías digitales puede fortalecer las habilidades investigativas en estudiantes de secundaria en contextos rurales, específicamente en las diversas áreas del conocimiento. Este análisis involucra tres capacidades fundamentales, a saber, (a) el acceso a la información como base de la investigación, (b) el desarrollo del pensamiento crítico mediado por herramientas digitales y (c) el fomento de la autonomía y la motivación estudiantil. A partir de esta reflexión, se busca aportar nuevas estrategias al campo de la educación rural mediada por las TIC, destacando la importancia de herramientas pedagógicas contextualizadas que contribuyan al razonamiento crítico y a la autonomía investigativa de los estudiantes.

Acceso a la información digital como motor de equidad en la ruralidad

El acceso a la información en las zonas rurales, premisa base para investigar, siempre ha sido una lucha silenciosa; sin embargo, la llegada de las tecnologías digitales ha comenzado a marcar una diferencia real. Ya no se trata solo de tener una computadora o una conexión esporádica; se trata de lo que los estudiantes pueden hacer con esas herramientas: explorar bibliotecas virtuales, buscar en bases de datos, observar videos explicativos y, sobre todo, hacerse preguntas. En estos espacios, donde antes predominaba la repetición y la memorización, hoy se empieza a gestar una cultura de indagación que le otorga un nuevo sentido al aprendizaje.



Acceder a información de calidad sigue siendo una de las claves para formar estudiantes con mirada crítica y capacidad investigativa. En contextos educativos, especialmente en los más excluidos, no tener acceso a fuentes confiables es como intentar armar un rompecabezas sin piezas. Las tecnologías digitales, cuando se utilizan correctamente, han empezado a cambiar ese panorama; abren puertas a saberes diversos, permiten contrastar versiones, dudar, verificar y construir conocimiento con mayor profundidad. No se trata solo de buscar en internet, sino de aprender a leer el mundo desde distintos ángulos. Por eso, garantizar que todos los estudiantes accedan a información pertinente y comprensible no es un lujo; es una necesidad urgente para que la investigación deje de ser el privilegio de unos pocos y se convierta en una herramienta de transformación.

Anaya Figueroa et al. (2021) lo dicen con claridad, estas herramientas pueden reducir la desigualdad digital en los contextos rurales, si se asegura la conectividad constante y la formación docente. Esta idea no es menor. Muchas veces se asume que con entregar equipos ya está resuelto el problema, cuando en realidad lo esencial es cómo se usan, para qué y con qué sentido pedagógico. En esa misma línea, la UNESCO (2022) recuerda que garantizar el acceso equitativo a las tecnologías digitales no es solo una meta técnica, es un derecho educativo que, cuando se cumple, puede transformar el presente y futuro de comunidades rurales históricamente olvidadas.

La pandemia transformó de forma abrupta la manera en que se accedía al conocimiento. De un día para otro, los libros impresos, las clases presenciales y los recursos físicos dejaron de estar disponibles, y la escuela tuvo que adaptarse a un entorno completamente digital. La información, que antes circulaba en papel, comenzó a moverse a través de pantallas, plataformas y redes. Esta nueva realidad impuso un desafío enorme: aprender a comunicarse en tiempo real, tanto de manera sincrónica como asincrónica, y hacerlo con herramientas que muchos docentes apenas estaban empezando a conocer. Las instituciones educativas se vieron obligadas a reaccionar y, en ese proceso, quedó en evidencia la urgencia de formar a los educadores para habitar, con sentido crítico, esta nueva era digital.



Hoy, estudiantes que antes quedaban al margen por vivir lejos de los centros urbanos empiezan a descubrir que también pueden investigar, explorar y aprender con las mismas herramientas que otros jóvenes en contextos más favorecidos. La tecnología, cuando se adapta al territorio, no solo acerca la información, sino que abre horizontes y despierta preguntas. Como lo señalan Naranjo Crespo y Carrasco Temiño (2021), este acceso ofrece inclusión digital al conocimiento y permite que los estudiantes sean participantes activos de su aprendizaje mediante el desarrollo de competencias informáticas.

Tener acceso a internet no garantiza que los estudiantes sepan cómo usar la información que encuentran; la conectividad, por sí sola, no basta. Lo verdaderamente decisivo es que aprendan a leer con criterio, a dudar, a elegir lo que les es útil y a descartar lo que no. Ahí es donde el papel del docente se vuelve irremplazable. No se trata solo de acompañar, sino de guiar con preguntas, ejemplos y ética. Como advierte Briceño (2021), la red se debe explorar con orientación, conocimiento, estrategia y criterio. Por ello, enseñar a buscar, filtrar y validar fuentes es hoy una de las tareas urgentes si se desea una escuela que investigue con sentido y promueva la seguridad en el uso de las herramientas digitales.

Por todo esto, en las instituciones rurales es pertinente que todas las áreas del conocimiento integren, de forma gradual y significativa, el uso de herramientas tecnológicas. Cuando esa apropiación es compartida entre disciplinas, los estudiantes dejan de sentirse solos frente a una pantalla o una plataforma que no entienden del todo. La tecnología, bien acompañada, se convierte en un puente y no en un obstáculo. Además, este enfoque reduce los riesgos del uso inadecuado de los recursos digitales y promueve aprendizajes más conscientes, colaborativos y críticos. Por tal razón, en las zonas rurales donde los recursos físicos suelen ser escasos, las plataformas digitales se han convertido en verdaderas ventanas al mundo. Iniciativas como *Computadores para Educar* y bibliotecas digitales como la *Red del Banco de la República* han sido fundamentales para que los estudiantes puedan consultar literatura académica, formular proyectos investigativos y ampliar sus horizontes culturales y científicos.



Desarrollo del pensamiento crítico mediante herramientas digitales de apoyo a la investigación

Desde otra perspectiva, las tecnologías digitales no solo permiten acceder a la información, sino que también abren espacios para pensar, comparar y cuestionar; es decir, para desarrollar el pensamiento crítico, una habilidad esencial en toda labor investigativa. Herramientas como YouTube educativo o Google Académico ofrecen oportunidades para que los estudiantes contrasten argumentos, formulen hipótesis y construyan conocimiento desde múltiples enfoques.

En la experiencia cotidiana, es evidente que los niños, niñas y jóvenes poseen una gran habilidad para aprender mediante medios digitales. Su manera de explorar, su curiosidad y su rapidez para adaptarse aportan una mirada fresca y valiosa, especialmente cuando ese uso cuenta con acompañamiento pedagógico. No cabe duda de que la incursión de las tecnologías en la educación facilita la adquisición de nuevos saberes y el desarrollo de destrezas útiles para la investigación. Esta mediación tecnológica no solo informa, sino que también invita a pensar, reflexionar y reelaborar, impulsando así un proceso de investigación consciente y profundo.

Asimismo, De Alba Roa y Galindo Cárdenas (2023) destacan la importancia de que los programas educativos del área rural incorporen el arraigo de los alumnos con su identidad cultural y su contexto. Igualmente, es necesario desarrollar en ellos habilidades de pensamiento crítico para interactuar y competir en un mundo interconectado. Este enfoque promueve una cultura de aprendizaje activa y significativa. Cuando el aprendizaje se vive desde el ser, el saber y el saber hacer, no solo se comprende mejor, sino que deja huella. Aquello que se experimenta, se vive y se pone en práctica tiende a permanecer en la memoria y a convertirse en parte del pensamiento cotidiano, a diferencia de los conocimientos acumulados sin uso que, con el tiempo, suelen desvanecerse.

En este proceso, los entornos virtuales como *Padlet*, *Kahoot*, *Canva* o *Genially* han aportado dinamismo a las clases y han abierto espacios para la creación de productos





investigativos que combinan creatividad, análisis y trabajo colaborativo. Como afirman Gómez Burgos y Vera Anzules (2025), las herramientas digitales deben emplearse para desarrollar el pensamiento crítico y resolver problemas, habilidades clave para una investigación rigurosa y con sentido. Estas herramientas, cuando se usan con creatividad y propósito pedagógico, pueden convertirse en aliados poderosos tanto para docentes como para estudiantes. No se trata solo de su facilidad de uso, sino de la posibilidad de construir contenidos interactivos, dinámicos y contextualizados. *Padlet*, por ejemplo, permite compartir ideas de forma colectiva y visual, mientras que *Kahoot* transforma el aula en un espacio de juego y participación. *Canva* y *Genially*, por su parte, estimulan la creatividad y facilitan que la información cobre vida mediante diseños accesibles y significativos.

Si bien los recursos tecnológicos todavía son limitados en las zonas rurales, su uso estratégico abre caminos para fortalecer la participación estudiantil, desarrollar el pensamiento crítico y mejorar la comprensión. La clave no está solo en tener acceso, sino en formar a los docentes y adaptar cada herramienta a la realidad del territorio. Solo así la tecnología deja de ser una imposición y se vuelve una oportunidad para construir una educación más inclusiva, motivadora y pertinente. Además, el pensamiento crítico requiere del diálogo, del intercambio de ideas y de la construcción colectiva del conocimiento. Espacios como foros académicos, *wikis* escolares o incluso redes sociales educativas pueden dar lugar a discusiones argumentadas entre pares. En un contexto rural, donde el trabajo colaborativo es parte del tejido comunitario, incorporar estas dinámicas digitales no solo potencia la investigación, sino también el sentido de pertenencia y el compromiso social de los estudiantes.

Es así como en algunas instituciones rurales el uso de la tecnología ha empezado a integrarse de manera significativa. Un ejemplo de ello es la creación de foros académicos en plataformas digitales, donde los docentes proponen temas relacionados con el entorno, tales como la conservación de la biodiversidad o la protección de las fuentes hídricas locales. A partir de preguntas orientadoras, los estudiantes investigan, consultan fuentes digitales confiables y publican sus reflexiones fundamentadas; posteriormente,

comentan las ideas de sus compañeros, comparan perspectivas y proponen soluciones colectivas.

De forma paralela, en una *wiki* escolar, los estudiantes construyen un glosario de términos científicos que editan y enriquecen colectivamente, revisando la información de manera colaborativa. También emplean redes sociales educativas como Edmodo para compartir avances, recibir retroalimentación y continuar el diálogo fuera del aula. Esta dinámica constante no solo fortalece la escritura académica, sino que cultiva habilidades como la argumentación, la escucha respetuosa y el pensamiento crítico. En este contexto, las herramientas digitales dejan de ser simples recursos para convertirse en espacios vivos donde el conocimiento se construye de forma compartida.

Autonomía y motivación estudiantil en el proceso de investigación mediado por tecnología

Por último, la incorporación de las TIC en el aula no solo transforma la forma de enseñar, sino también la manera en que los estudiantes aprenden. En el caso de los jóvenes de secundaria, el uso de herramientas digitales para investigar temas de su interés ha permitido que asuman un rol activo y comprometido con su propio proceso. Ya no esperan que todo provenga del docente; buscan, comparan y preguntan, lo que les otorga poder sobre su aprendizaje. Fomentar la autonomía y la motivación no es un lujo pedagógico, es una necesidad. Cuando los estudiantes pueden tomar decisiones, marcar su propio ritmo y explorar lo que les apasiona, aprenden con mayor sentido. No se trata solo de cumplir tareas, sino de apropiarse del conocimiento; y eso ocurre, sobre todo, cuando sienten que lo que aprenden tiene valor en su vida diaria y responde a su realidad. Esa conexión es la que convierte el aprendizaje en algo que permanece.

Cuando en el aula se integran metodologías activas, tecnologías educativas y espacios de retroalimentación constante, los estudiantes no solo aprenden, sino que se sienten parte del proceso. Un estudiante motivado y con autonomía no espera instrucciones para investigar: se lanza, se equivoca, vuelve a intentar y aprende. Por eso,

el papel del docente como mediador es esencial. No se trata de poseer todas las respuestas, sino de acompañar, generar confianza y demostrar que equivocarse también es parte del camino.

Gómez Burgos y Vera Anzules (2025) afirman que las habilidades para acceder, estudiar y usar información en la web de forma acertada son básicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Ese poder de decisión les otorga herramientas no solo para investigar, sino para construir conocimiento con criterio y responsabilidad. En ese tipo de ambientes, el pensamiento crítico no se impone: se cultiva. El uso de tecnologías en el aula transforma la manera de aprender y la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Al permitir rutas personalizadas, estas herramientas fortalecen la autonomía (Padilla Zambrano et al., 2025), un principio central del pensamiento constructivista. Esta libertad, cuando es acompañada, despierta la motivación interna y estimula el pensamiento crítico; el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en protagonista de su propio proceso: busca, analiza, decide y construye.

Desde la mirada de la neuroeducación, se ha demostrado que el aprendizaje autónomo activa regiones cerebrales vinculadas a la toma de decisiones y la creatividad. En ese sentido, empoderar a los estudiantes a través del uso pedagógico de las TIC no solo mejora la experiencia investigativa escolar, sino que también cultiva habilidades clave para enfrentar los desafíos del siglo XXI, como la responsabilidad, la iniciativa y la capacidad de resolver conflictos complejos. De forma complementaria, el estudio de Sánchez-Macías et al. (2024) muestra que el incremento en las competencias tecnológicas de los estudiantes aumenta la autonomía digital; esta realidad impacta positivamente en la motivación, lo que se traduce en una mayor disposición para indagar, más tolerancia frente al error y una actitud creativa hacia la búsqueda y análisis de información. Estas son semillas que, si se siembran desde la infancia, pueden florecer en una cultura investigativa sólida y duradera.

Cuando los estudiantes sienten que sus producciones tienen visibilidad, su motivación se transforma. Publicar sus investigaciones en blogs escolares o redes



institucionales, así como compartirlas en exposiciones locales, no solo los impulsa a profundizar en sus saberes, sino que les otorga un sentido de pertenencia hacia su labor y hacia la institución que representan. Como afirman Villanueva Castro y Palomares Pérez (2023), la implementación de metodologías que involucran las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje trae beneficios que impactan positivamente la calidad de vida del alumno y fortalecen su sentido de pertenencia institucional. En definitiva, sentirse satisfecho con los propios logros no es solo un acto pedagógico; es una forma de validar sus voces, fortalecer su autoestima y construir una identidad académica que, con frecuencia, ha sido negada en los contextos rurales..

En estos territorios, donde aún se subestiman las capacidades de muchos estudiantes, permitirles presentar sus investigaciones con el apoyo de herramientas digitales abre nuevas posibilidades. Además, gracias a la globalización educativa, hoy pueden compartir lo que hacen con personas de otras regiones e incluso de otros países, superando barreras lingüísticas y geográficas. Existen tantas plataformas y recursos que lo que antes parecía lejano hoy puede adaptarse a los Proyectos Educativo Institucionales. Esta conexión intercultural, si se guía bien, no solo enriquece los aprendizajes, sino que hace del aula un espacio significativo, colaborativo y abierto al mundo.

Reflexiones Finales

El acceso a las TIC en las escuelas rurales no debe entenderse solo como una innovación pedagógica, sino como una herramienta profundamente transformadora. En lugares históricamente excluidos, estas tecnologías no solo permiten acceder al conocimiento, sino que abren la puerta a un aprendizaje con raíces; uno que parte del territorio y le da sentido al saber. En este contexto, las TIC pueden formar estudiantes autónomos, críticos y propositivos. Usarlas de forma consciente es una manera de democratizar el derecho a investigar y de hacer justicia social, al reconocer que lo rural también piensa, crea y transforma.



A lo largo de este ensayo, se abordaron tres dimensiones esenciales para fortalecer la investigación escolar: (a) el acceso a la información, (b) el desarrollo del pensamiento analítico y (c) el fomento de la autonomía estudiantil. Herramientas como bibliotecas virtuales, plataformas digitales y contenidos multimedia han permitido que los estudiantes superen barreras informativas y se involucren en procesos cognitivos complejos: formular preguntas, analizar fuentes, argumentar ideas y sintetizar aprendizajes. Cuando estas herramientas se adaptan al contexto, no solo enriquecen la pedagogía, sino que estimulan la participación activa del estudiante como protagonista de su formación.

La integración de recursos digitales es clave para fortalecer habilidades investigativas desde edades tempranas y dar sentido al aprendizaje. Sin embargo, este proceso solo es posible cuando se acompaña de condiciones reales como conectividad, formación docente y contenidos pertinentes. Investigar desde la escuela rural no debe ser un privilegio ni una excepción. Cuando un estudiante aprende a leer críticamente su entorno y a proponer soluciones desde su realidad, florece una educación inclusiva, transformadora y profundamente ligada al territorio.

Referencias

- Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, I., y Arispe Alburquerque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *En Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Briceño, E. V. (2021). *Seguridad de la información*. Editorial: 3Ciencias - España. <https://3ciencias.com/libros/libro/seguridad-de-la-informacion/>
- De Alba Roa, A. F., y Galindo Cárdenas, S. G. (2023). El fomento del pensamiento crítico en la educación rural: una propuesta desde la educomunicación. *Revista latinoamericana OGMIOs*, 3(8), 10-23. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/188>
- Figueroa-Ortega, R y Poveda-Rentería, C. (2021). *Fortalecimiento de Habilidades Investigativas Mediada por el uso de las Tecnologías Digitales en los Estudiantes del Grado Octavo*, Curillo –



- Caquetá. [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6908>
- Gómez Burgos, D. Y., y Vera Anzules, F. (2025). La alfabetización digital y su incidencia del aprendizaje autónomo en el nivel de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 185-203. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16813
- Hung, H. (2017). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo colombiano*. Universidad del Norte – Colombia. <https://share.google/Tu1wmB6n629N6CQQQ>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2020). *Plan TIC 2018 -2020*. <https://share.google/g8d396mHYuXXDkpgf>
- Naranjo Crespo, M., y Carrasco Temiño, M. A (2021). Participación estudiantil e inclusión digital en la universidad. Un estudio en contextos iberoamericanos. *Foro de Educación*, 20(1), 10-38. <https://share.google/73nQs5d3FfYIHcUaX>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible – Educación de calidad (ODS 4)*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2022). *Tecnología en educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* <https://share.google/y2zTACZYWFKf6U4bQ>
- Padilla Zambrano, J. P., Zambrano Mala, R. M., López Coronel, H. R., y Catagua Vélez, M. L. (2025). La Educación Inclusiva en la Era Digital: Desafíos y Oportunidades Para Estudiantes con Discapacidades. *Reincisol*, 4(7), 2274-2298. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2274-2298](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2274-2298)
- Rosas Ibarra, M., y Ordoñez Carvajal, Y. (2016). *Estrategia didáctica para implementar actividades mediadas por TIC en competencias de lectoescritura para estudiantes del grado tercero de básica primaria en la Institución Educativa 4 esquinas sede Porvenir del municipio del Tambo - Cauca*. [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/868/Ordo%C3%B1ezCarvajalYaque.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S. y Castro, M. M. (2023). Tecnología y escuela rural. Avances y brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 139-157. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Sánchez-Macías, A., Veytia-Bucheli, M., y Flores-Rueda, I. (2024). Las competencias digitales y la autonomía del estudiantado de educación superior. Validación y diagnóstico. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 21-44. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194181726002/html/>
- Villanueva Castro, Y. E., y Palomares Pérez, H. J. (2023). Sentido de pertenencia hacia la universidad y competencias TIC en estudiantes de educación a distancia. *Revista Científica de*





Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON", 3(7), 51-60.
<https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/56/111>

Síntesis Curricular



Rufina Figueroa Ortega

Licenciada en Lengua Castellana y Literatura por la Universidad de la Amazonia. Especialista en Informática Educativa. Magíster en Tecnologías Educativas Aplicadas a la Educación por la Universidad de Santander de Bucaramanga. Actualmente, me desempeño como docente de aula en la institución educativa rural La Novia, ubicada en el municipio de Curillo, Caquetá en Colombia.



Carlos Arturo Poveda Rentería

Licenciado en Lengua Castellana y Literatura por la Universidad de la Amazonia. Especialista en Informática Educativa. Magíster en Tecnologías Educativas Aplicadas a la Educación por la Universidad de Santander de Bucaramanga. Actualmente, me desempeño como docente de aula en la institución educativa rural La Novia, ubicada en el municipio de Curillo, Caquetá en Colombia.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADO POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Autora: Yurany Rojas Valbuena

yrojas375@unab.edu.co

<https://orcid.org/0009-0008-1061-685X>

Colegio San Pedro Claver

Bucaramanga, Santander – Colombia

Autora: Luisa Fernanda Uribe Pacheco

luisauribepacheco1302@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0543-4863>

I.E. Diego Hernández de Gallegos

Barrancabermeja, Santander – Colombia

PP. 98-120



FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIADO POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Autora: Yurany Rojas Valbuena

yrojas375@unab.edu.co

<https://orcid.org/0009-0008-1061-685X>

Colegio San Pedro Claver

Bucaramanga, Santander – Colombia

Autora: Luisa Fernanda Uribe Pacheco

luisauribepacheco1302@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0543-4863>

I.E. Diego Hernández de Gallegos

Barrancabermeja, Santander – Colombia

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Octubre 2025

Resumen

La comprensión lectora es el proceso mediante el cual el ser humano interpreta y otorga sentido a la información leída para construir una representación personal. Por esta razón, el presente trabajo tiene como objetivo recopilar investigaciones que brinden información sobre los beneficios del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para fortalecer esta competencia en estudiantes de educación básica, con la intención de mejorar su rendimiento académico y la adquisición de habilidades que les permitan ser críticos frente a diversas situaciones. Por tal motivo, se abordan tópicos como la definición e importancia de la comprensión lectora, el análisis de los resultados de lenguaje en las pruebas Saber 11 y la pertinencia del uso de las TIC para fortalecer dicho proceso. Con esta revisión documental, los docentes contarán con un amplio repertorio sobre el uso de las TIC, herramientas que permiten fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura.

Palabras clave: Comprensión lectora, tecnologías de la información y comunicación, enseñanza de la lectura.

STRENGTHENING READING COMPREHENSION MEDIATED BY INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract

Reading comprehension is the process through which human beings interpret and give meaning to read information to build a personal representation. For this reason, the present work aims to gather research that provides information on the benefits of using





Information and Communication Technologies (ICT) to strengthen this competence in basic education students, with the intention of improving their academic performance and the acquisition of skills that allow them to be critical in various situations. For this purpose, topics such as the definition and importance of reading comprehension, the analysis of language results in the Saber 11 tests, and the relevance of using ICT to strengthen this process are addressed. Through this documentary review, teachers will have a wide repertoire regarding the use of ICT, tools that allow strengthening the teaching-learning processes of reading comprehension.

Key words: Reading comprehension, information and communication technologies, teaching reading.

Introducción

El proceso de comprensión lectora, según Duran (2018), implica que los estudiantes sean capaces de interpretar activamente y de manera constructiva los significados de un texto escrito. En dicho proceso, deben poner en práctica habilidades y estrategias mentales que les permitan procesar el contenido, construir significados y generar nueva información a partir del análisis realizado y del conocimiento previo que posee el lector.

Ahora bien, en este contexto, el reto de la educación actual —específicamente para los docentes— radica en fortalecer el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) menciona que estas herramientas permiten que los procesos de aprendizaje se desarrollen de forma autónoma, al motivar y captar la atención de los estudiantes en la adquisición de conocimientos. Además de ello, se fortalece el pensamiento crítico y se fomenta un entorno interactivo y colaborativo, lo cual permite a los estudiantes pensar de manera más reflexiva, autónoma y analítica.

En este contexto, Durán et al. (2018) mencionan que el uso de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo se considera un potenciador de los procesos cognitivos sumamente relevante, ya que facilita tanto el procesamiento de la información

como la generación de conocimiento. Estas se constituyen como instrumentos cognitivos y psicológicos que median entre los estudiantes y el saber, promoviendo la interacción y permitiéndoles crear un entorno interactivo y dinámico que favorece la participación activa. Además, ayudan a los estudiantes a identificar, seleccionar, evaluar y analizar información relevante, lo cual contribuye significativamente a su proceso formativo.

Por ello, es pertinente traer a colación investigaciones que brinden información sobre los beneficios del uso de herramientas tecnológicas en el aula de clase, con el propósito de orientar el quehacer pedagógico y fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de educación básica. Su implementación permite respetar los diferentes estilos de aprendizaje, fomentar el interés y la motivación por la lectura, mejorar la comprensión textual y favorecer el aprendizaje autónomo.

Según Siemens (2005), el uso de herramientas tecnológicas es esencial para desarrollar las habilidades cognitivas de conexión y síntesis (comprensión profunda) que los estudiantes necesitan para prosperar en un mundo donde el conocimiento es abundante y cambia constantemente.

Para dimensionar el alcance real de estos aportes e identificar la urgencia de su integración, conviene contrastarlos con la evidencia nacional proveniente de las evaluaciones externas. Esta competencia es considerada fundamental en el ámbito educativo y es evaluada por la prueba SABER 11. Al respecto, la Fundación Empresarios por la Educación (FEXE, 2025) menciona que esta prueba valora las competencias y conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su vida escolar en las áreas de Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

En los resultados del año 2024, se evidencia que el desempeño del 48% de los estudiantes evaluados en Lectura Crítica se ubicó en el nivel 3, mientras que solo el 14% alcanzó el nivel 4. No obstante, el escenario ideal sería que la totalidad de los estudiantes obtuviera resultados sobresalientes ubicándose en el nivel 4, lo que certificaría el logro de una comprensión profunda y crítica de los textos leídos.

De allí surge la importancia de fortalecer la comprensión de lectura mediada por las TIC en los estudiantes de primaria de educación básica. Actualmente, los niños son considerados nativos digitales, lo que permite despertar su interés y curiosidad, aumentar su motivación y generar una participación e interacción espontánea y colaborativa mediante el uso de estas herramientas. Esto enriquece su experiencia lectora, promueve una lectura activa y comprensiva, y genera un aprendizaje significativo. Prensky (2010) sostiene que utilizar las TIC para mejorar la comprensión lectora implica adoptar la comunicación en la "lengua digital" del estudiante, de tal forma que los contenidos se presenten de manera interactiva, inmediata, lúdica y compatible con un modo multitarea, logrando que el mensaje conecte con sus hábitos cognitivos y culturales.

Neva (2021) refiere que el uso de los medios digitales viabiliza el mejoramiento significativo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria de educación básica, debido a que les permite acceder a distintos textos y formatos presentados de manera dinámica y accesible. Esto aumenta su motivación y promueve el aprendizaje colaborativo. Por ende, es necesario que los docentes se capaciten periódicamente en estrategias mediadas por las TIC para enriquecer su práctica educativa y favorecer el desarrollo de la comprensión de lectura en los estudiantes.

Por tal motivo, es fundamental recopilar investigaciones que permitan mejorar la práctica docente a partir del uso de las TIC para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes permitiendo la posibilidad de mejorar su rendimiento académico y de ser personas críticas.

Metodología

Este estudio desarrolla una revisión documental con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico. El propósito fue recopilar, analizar y sintetizar producción académica que aborde el uso de herramientas tecnológicas como estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria de educación básica, siguiendo los lineamientos de Reyes y Carmona (2020). La selección de las fuentes se



realizó bajo criterios de los autores en función de: (a) pertinencia temática con pedagogía digital y comprensión lectora en básica primaria; (b) potencial de transferencia didáctica al aula; y (c) claridad de resultados sobre niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, así como variables asociadas a la motivación, autonomía y desempeño.

Se consultaron repositorios y bases de acceso público sin aplicar un protocolo de búsqueda exhaustivo. Se optó por elegir estudios de forma intencional y seguir referencias de otros trabajos cuando un documento resultaba altamente relevante. De cada texto se extrajo la herramienta o estrategia TIC, el tipo de comprensión trabajada y los hallazgos principales. El análisis se realizó mediante la técnica de análisis de contenido temático, organizando la evidencia en los ejes de comprensión lectora, integración pedagógica de las TIC y efectos en el aprendizaje y la práctica docente. Esta decisión metodológica es consistente con la naturaleza flexible y conceptualmente integradora de las revisiones documentales, las cuales son útiles para mapear campos, refinar marcos teóricos y orientar la práctica.

En términos de rigurosidad y transparencia, se explicitan los criterios de inclusión. La revisión aporta una síntesis crítica y aplicable para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el aula digital contemporánea, alineada con el propósito formativo y reflexivo del estudio

Resultados

Definición e importancia de la comprensión de lectura

Antes de profundizar en el concepto de comprensión de lectura, es fundamental aclarar, según diversas posturas académicas, la definición de lectura. De acuerdo con Ochoa et al. (2017), esta se entiende como un proceso de interacción entre el texto y el lector que implica, necesariamente, la comprensión del lenguaje escrito. Por su parte, Jiménez (2014), en su revisión documental titulada *Comprensión lectora VS competencia lectora*, afirma que “Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras



que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender y, sobre todo, saber interpretar” (p. 228). Así, la lectura se consolida como un proceso integral en el que el sujeto incorpora sus conocimientos previos, emociones, vivencias y entorno para construir y enriquecer el significado del texto.

Una vez establecido este marco general, resulta crucial abordar la comprensión de lectura. Desde la percepción de Jiménez (2014), esta es vista como el resultado obtenido por el lector al combinar sus experiencias previas con las ideas del autor durante la decodificación de palabras y párrafos. Asimismo, Ochoa et al. (2017) plantean que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la define como “la capacidad de un individuo para utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y capacidades, y participar en la sociedad” (p. 7). Finalmente, con respecto al análisis de esta competencia, cabe mencionar que el Ministerio de Educación Nacional (citado por Ramírez y Fernández, 2022) indica que:

Los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico son referentes para caracterizar los modos de leer, por lo que se constituyen, mediante una trasposición educativa, en una opción metodológica para caracterizar la competencia en lectura en la educación básica primaria y secundaria. A su vez, representan categorías que permiten el análisis de la comprensión lectora de los estudiantes y, así mismo, se emplean en la evaluación de esta habilidad. (p. 492).

Teniendo en cuenta lo anterior, se explicará cada uno de los niveles por los cuales debe transitar todo lector. En Colombia, estos niveles de comprensión han sido utilizados con el fin de estructurar las pruebas SABER, realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Lo anterior responde no solo a la necesidad de medir el estado de las habilidades de lectura y escritura de los jóvenes del país, sino también al propósito de direccionar las prácticas docentes hacia la implementación de metodologías diversas que dinamicen la

enseñanza de la lectura.

La lectura no puede verse solo como un ejercicio de decodificación, sino como una experiencia activa en la que el lector dialoga con el texto, interpreta significados y construye nuevas ideas. Comprender implica pensar, cuestionar y conectar lo leído con la propia realidad. Entender la lectura desde esta mirada integral resulta esencial para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y para formar lectores capaces de interpretar, reflexionar y actuar frente al entorno que los rodea.

Nivel literal

Según Góngora (2015), la comprensión literal es el reconocimiento de todo aquello que figura explícitamente en el texto, siendo este el nivel en el que se hace más hincapié en las escuelas. En este estadio, los estudiantes tienen la capacidad de acercarse al contenido para discriminar los elementos allí presentados y reconocer personajes o hechos cruciales. Con base en este mismo referente, se menciona que en este nivel existen dos variantes:

La literalidad transcriptiva y la literalidad en modo de paráfrasis. La primera se refiere al reconocimiento de las palabras con su respectivo significado y la segunda, al parafraseo. En la actualidad, este nivel de comprensión es el que más desarrollan los docentes en sus estudiantes dentro de las instituciones educativas (p. 122)

Estas habilidades propuestas por Góngora (ob. cit.) son fundamentales para desarrollar el nivel literal de manera sólida. Su fomento en el aula permite que los estudiantes no solo decodifiquen el texto, sino que también interactúen de forma más sencilla con su contenido para adquirir, posteriormente, los niveles superiores de comprensión.

En esta misma revisión documental, se establece que la comprensión literal implica la capacidad de reconocer y recordar los hechos tal como aparecen expresamente en el

texto. El autor señala que su fortalecimiento inicia en la educación básica primaria y que esta habilidad se compone de dos procesos fundamentales, el acceso léxico y el análisis. El primero ocurre cuando se reconocen los patrones de escritura, lo que permite activar en la memoria a corto plazo los significados asociados; el segundo, consiste en combinar el significado de varias palabras en la relación apropiada para construir sentido.

Aunque la comprensión literal se considere el nivel más básico, es la que le permite al estudiante identificar información explícita contenida en un texto, siendo la base para garantizar un aprendizaje significativo. De allí radica la importancia de fortalecerla desde los primeros años escolares, con el fin de construir competencias más complejas como la interpretación, el análisis crítico y la argumentación.

Por tal motivo, es fundamental que los docentes diseñen estrategias que fomenten la identificación y organización de la información, tomando como referencia la Taxonomía de Barrett, planteada por Góngora. En consecuencia, la comprensión literal es el punto de partida indispensable. Sin una base sólida en esta etapa temprana, las dimensiones más complejas de la lectura, como la inferencia y la reflexión, podrían verse seriamente afectadas.

Nivel inferencial

Una vez que los docentes han desarrollado en los estudiantes la capacidad de comprender la información explícita de un texto, estos se encuentran en condiciones de avanzar al nivel inferencial. Al respecto, Góngora (2015) señala que “la comprensión inferencial es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades e integrando inferencias a partir de lo leído” (p. 17).

De igual manera, el MEN (1998), plantea que este nivel hace referencia a la construcción de relaciones de implicación, causación, inclusión y exclusión, entre otras, las cuales son inherentes al pensamiento y constitutivas de todo texto. Se define como

un modelo mediante el cual las personas complementan la información disponible utilizando sus esquemas conceptuales y lingüísticos. A través de este nivel, el lector establece relaciones, completa ideas no expresadas directamente y otorga un sentido global y significativo a lo leído.

En concordancia, Ochoa et al. (2017), al citar a Cassany, reafirman que “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p. 550). En otras palabras, el lector debe construir el sentido a partir de los fragmentos de información que el texto ofrece. Para lograrlo, requiere de conocimientos previos, experiencias personales y dominio del lenguaje; recursos que le permiten anticipar significados y comprender las intenciones del autor.

Este proceso es esencial, pues los textos rara vez son completamente explícitos; por el contrario, presentan vacíos que deben ser completados. Así, el escrito se entiende como una guía parcial hacia el significado, que invita al lector a llenar los espacios con inferencias sustentadas, logrando una interpretación coherente de lo implícito, tal como lo sostiene también Escudero (2010).

Desde el punto de vista de Duche et al. (2022), “la comprensión lectora inferencial es un nivel de concepción más profundo y amplio de las ideas que exige una atribución de significados, relacionándolos con experiencias personales y conocimiento previo” (p. 181). Esto resulta vital, ya que permite que los estudiantes interpreten, reflexionen y construyan nuevo conocimiento, accediendo a significados complejos y no explícitos. Esto les posibilita reconstruir, transformar y conectar lo leído con su realidad personal y cultural.

De este modo, la labor docente trasciende la memorización y fomenta la capacidad de relacionar y aplicar lo aprendido en contextos diversos, lo que da lugar a un aprendizaje significativo. El desarrollo de este nivel abre el camino hacia el pensamiento crítico, la creatividad; habilidades propias del siguiente estadio de lectura; el crítico-intertextual, tal y como lo sostienen Ramírez y Fernández (2022).

Nivel crítico textual

La comprensión crítica, según Clavijo, Carrillo y Sanjuanelo (2011), hace referencia a la interpretación personal que el lector construye a partir del texto leído. En esta, se toma en cuenta no solo lo que se deduce de manera inferencial, sino también las propias valoraciones, opiniones y criterios frente al contenido, el lenguaje y la intención del autor. En este nivel de lectura, el estudiante adopta una postura activa y reflexiva frente a la información, cuestionando su veracidad, pertinencia, coherencia y posibles implicaciones. Este tipo de comprensión demanda habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la evaluación y la argumentación, así como una actitud crítica frente al discurso.

Por su parte, Murcia et al. (2018) definen el pensamiento crítico como “la capacidad de analizar, comprender y definir criterios racionales que permitan formular ideas y conclusiones, además de tomar decisiones en relación con la información que se recibe y las situaciones que se presentan en distintos contextos” (p. 66). En este sentido, los docentes deben orientar a los estudiantes a desarrollar criterios racionales, a reconocer posibles sesgos y a construir una opinión propia con base en argumentos sólidos y bien fundamentados. A este planteamiento, Mosquera y Ospina (2023) agregan que:

El pensamiento crítico en los procesos educativos es de gran importancia porque ayuda a los niños a reflexionar sobre lo que aprenden, cómo lo aprenden y el para qué o la utilidad de esa información, esto les permite discernir entre argumentos, distinguir lo importante de lo que no lo es; evitando prejuicios, pero comunicando y argumentando sus razones, lo que finalmente, hace que sean seres humanos más responsables y dueños de sus pensamientos y acciones (p. 100).

En este sentido, es fundamental implementar desde las aulas estrategias que fomenten la reflexión, el análisis y la argumentación en cada uno de los niveles descritos anteriormente. Estas pueden incluir debates, preguntas abiertas, escritura argumentativa y el análisis de diversos tipos de textos. Además, la incorporación de las TIC permite captar el interés de los estudiantes, favoreciendo así un aprendizaje más significativo.



De esta manera, promover el pensamiento crítico contribuye a la formación de ciudadanos autónomos, responsables y capaces de desenvolverse de forma reflexiva en distintos contextos sociales. La implementación de estrategias pedagógicas que articulen los niveles de comprensión lectora con el uso de las TIC permite que los estudiantes no se limiten a consumir información, sino que aprendan a cuestionarla, interpretarla y transformarla. Como señala Zapata (2010), “pensar críticamente es pensar por uno mismo, pensar de manera reflexiva y razonada, orientada a tomar decisiones y resolver problemas de manera eficaz” (p. 26). Así, el papel del docente es clave en la creación de espacios de lectura crítica, donde el diálogo, la indagación y la construcción colectiva de sentido se conviertan en prácticas habituales de aprendizaje.

Ahora bien, en el marco de la evaluación del dominio lector, la prueba SABER 11, aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2025), tiene como propósito valorar las competencias básicas en áreas fundamentales (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales y Ciudadanas e Inglés). Esta prueba es presentada por los estudiantes que cursan el grado undécimo y, de acuerdo con el calendario escolar, se puede realizar en el primero o segundo semestre del año.

Los resultados de la prueba SABER 11 tienen varios objetivos, entre ellos, facilitar el ingreso a la educación superior, así como conocer y mejorar los procesos educativos nacionales. En este sentido, se procede a realizar un análisis detallado de estos resultados.

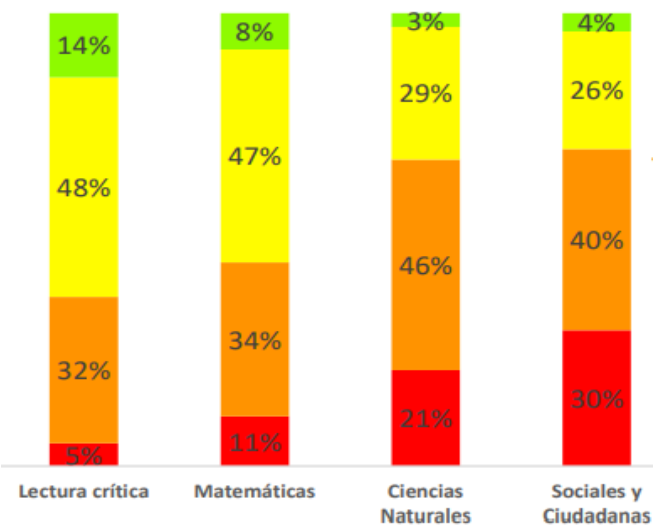
Análisis de los resultados de la prueba saber 11, que evalúa la comprensión lectora

A nivel nacional, resulta clave analizar los resultados del área de Lectura Crítica en las Pruebas Saber 11, donde los estudiantes demuestran su capacidad de interpretación, argumentación y evaluación frente a distintos tipos de textos. Estas pruebas tienen como objetivo medir las competencias básicas alcanzadas al término de la educación media; sus resultados se utilizan tanto para el ingreso a la educación superior como para valorar la calidad educativa del país. Además, permiten evaluar la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones, con la intención de transformar la práctica

docente y fortalecer los procesos académicos.

La prueba Saber 11 se evalúa a partir de cuatro niveles de desempeño que describen las habilidades y conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su formación. El nivel de complejidad es ascendente: el nivel 1 corresponde al desempeño más elemental y el nivel 4 al más avanzado. Ubicarse en este último nivel permite determinar, entre otras competencias, que el estudiante realiza una lectura interpretativa profunda, relaciona información compleja y plantea hipótesis a partir del contenido textual. Al respecto, la Fundación Empresarios por la Educación (FEXE) proporciona diversos indicadores sobre el logro de los estudiantes; a continuación, en la Figura 1, se presenta el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica correspondientes al año 2024 (FEXE, 2025, p. 5).

Figura 1
Nivel de Desempeño Estudiantes 2024



Fuente: Fundación Empresarios por la Educación Colombia. (2025). *Análisis de resultados de Saber 11º 2024*. FEXE – Colombia.



En el año 2024, un total de 557.379 estudiantes presentaron la prueba Saber 11. De acuerdo con los porcentajes de desempeño, esto significa que aproximadamente 27.868 estudiantes se ubicaron en el nivel 1; 178.361 en el nivel 2; 267.541 en el nivel 3 y solo 78.033 alcanzaron el nivel 4. Si bien es cierto que más del 50 % de la población evaluada se concentró en los dos niveles superiores (3 y 4), resulta preocupante observar la brecha persistente de estudiantes que aún no desarrollan las habilidades y competencias críticas correspondientes al nivel 4.

De acuerdo con el ICFES (2025), los estudiantes que se ubican en el nivel 1 logran únicamente una comprensión literal de textos continuos y discontinuos. En los niveles 2 y 3, además de lo anterior, se evidencia que los estudiantes infieren contenidos no explícitos e identifican la estructura y la intención comunicativa de los escritos. Por su parte, en el nivel 4, los educandos comprenden diversas tipologías textuales, realizan reflexiones críticas y formulan hipótesis a partir de la información leída.

En este sentido, en la investigación realizada por García et al. (2018), se identificó la importancia y la relación existente entre estos tres niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico. Por tal motivo, los autores subrayan la necesidad de fortalecer este proceso en el contexto escolar para obtener resultados académicos más satisfactorios y una formación integral.

Problemática en los procesos de comprensión de lectura

La comprensión de lectura, tal como lo expresa Rodríguez Yaguana (2023), es una competencia fundamental para el ser humano, pues permite acceder al conocimiento, potenciar capacidades cognitivas y desarrollar habilidades sociales. No obstante, en los recientes resultados de las pruebas Saber 11, se ha evidenciado que una proporción considerable de estudiantes presenta niveles bajos de desempeño textual. Esto obliga a reestructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que dicho impacto afecta tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal del estudiantado.



Según los hallazgos de Padilla et al. (2022), la lectura crítica está intrínsecamente relacionada con todas las áreas del conocimiento, especialmente con las evaluadas por el ICFES. Cuando los estudiantes dominan esta competencia, logran transferir aprendizajes a otras disciplinas. Por tal motivo, es imperativo fortalecer esta habilidad de manera transversal, actualizar el currículo e integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica docente, aprovechando el alto interés que los estudiantes demuestran por estas herramientas.

En el contexto escolar, el desafío de la lectura trasciende la cantidad de textos procesados; el verdadero problema radica en la calidad de la lectura. Durante años, la enseñanza se ha centrado en la decodificación y la repetición, omitiendo procesos complejos como la inferencia y la argumentación. Sin embargo, cuando el enfoque pedagógico se orienta hacia estas habilidades superiores y se apoya en el uso intencionado de las TIC, la lectura se transforma en una práctica significativa y contextualizada.

De acuerdo con la investigación de Almeida (2022), existen dos factores determinantes en estos procesos. El primero es la motivación; en este sentido, resulta fundamental evitar la imposición de textos y, en su lugar, promover materiales alineados con los intereses de los estudiantes para fomentar el hábito lector. El segundo aspecto es la necesidad de que los docentes se capaciten periódicamente para cualificar su práctica pedagógica frente a la enseñanza de esta competencia comunicativa.

El uso de las TIC para fortalecer la comprensión de lectura

Actualmente, las TIC se han convertido en un recurso educativo que ofrece la posibilidad de diversificar las estrategias de enseñanza y fomentar la motivación de los estudiantes. Amores y De Casas (2019) mencionan que su uso en el aula permite aumentar la participación en las actividades de clase, brindando a los alumnos la oportunidad de ser los protagonistas de su propio aprendizaje. Estas tecnologías no solo facilitan el acceso a recursos variados y actualizados, sino que también promueven un aprendizaje más activo, colaborativo e interactivo, adaptado a los distintos estilos y ritmos de los educandos.



Además, su implementación favorece el desarrollo de competencias digitales necesarias para el mundo actual. Por ello, la formación docente en el uso pedagógico de estas herramientas es fundamental, ya que de su preparación depende una integración efectiva y significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un docente capacitado no solo conoce el funcionamiento técnico de las herramientas, sino que también sabe cuándo, cómo y por qué emplearlas para potenciar el aprendizaje de manera intencionada.

De igual forma, Pinilla et al. (2024) señalan la importancia de que los docentes se capaciten en el uso de las TIC y conozcan las diversas estrategias didácticas que estas herramientas ofrecen para su aplicación en el aula. Los autores mencionan que las tecnologías brindan la posibilidad de generar espacios académicos más atractivos, lo cual fortalece el quehacer pedagógico, permite orientar procesos, incentivar la motivación y promover aprendizajes significativos que mejoren el desempeño de los estudiantes.

Por su parte, Mosquera (2012) refiere que las clases tradicionales basadas en ejercicios repetitivos producen en los estudiantes monotonía y bajo interés por la lectura. Por tal motivo, resulta indispensable integrar el uso de las TIC en el currículo institucional para que las actividades sean motivadoras y contribuyan al fortalecimiento de la comprensión lectora. Por ejemplo, mediante herramientas tecnológicas se pueden implementar estrategias que utilicen textos multimodales y páginas web interactivas. Como lo indican Aguilar et al. (2023), el uso de plataformas digitales mejora significativamente la comprensión lectora tras una intervención didáctica mediada por tecnología. No obstante, el acceso limitado a dispositivos y la brecha en la formación docente persisten como los principales desafíos para aprovechar plenamente este potencial.

Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectora

El desarrollo de la comprensión lectora ha sido una prioridad para fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes. A causa de la poca efectividad de las estrategias tradicionales, las TIC han permitido innovar los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Incorporarlas en la práctica docente brinda la posibilidad de que la participación de los estudiantes en las actividades de lectura sea significativa, dinámica, cooperativa y respete los diferentes estilos de aprendizaje.

Romero y Melo (2023), expresan la posibilidad que brindan las TIC en el aula sobre respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, debido a que el docente puede crear o utilizar diversas estrategias didácticas acordes con sus habilidades, capacidades y necesidades para reforzar la comprensión lectora. De igual forma, el uso de las TIC permite generar aprendizajes significativos, motivar a los estudiantes y desarrollar habilidades de relaciones interpersonales y de cooperación. Además, las TIC aumentan la motivación estudiantil y favorecen el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas mediante recursos interactivos y entornos virtuales diseñados para el trabajo en equipo y la participación.

Ramos (2022), manifiesta la importancia de diseñar retos y juegos a partir de varias aplicaciones digitales para despertar y aumentar el interés de los estudiantes por la lectura. Es indispensable crear las actividades de forma progresiva, iniciando desde el nivel de comprensión literal, continuando con el inferencial y finalizando con el crítico textual. Esto permite que los estudiantes comprendan mejor los textos, generen aprendizajes significativos y fortalezcan su pensamiento crítico a través de herramientas como *kahoot*, *Quizizz*, *Nearpod*, *Padlet*, *Genially*, *Educaplay*, entre otros.

Herramientas tecnológicas que favorecen la comprensión lectora

En la actualidad, como lo mencionan Vélez et al. (2022), los docentes, a medida que reconocen las particularidades de sus estudiantes, seleccionan recursos didácticos que permiten ritmos de aprendizaje diferenciados, acordes con sus habilidades y necesidades. Existe una amplia variedad de herramientas de la Web 2.0 que facilitan la comprensión escrita; entre ellas, destaca el uso de *Google Forms* como un soporte versátil para cuestionarios, útiles en múltiples actividades escolares e interdisciplinarias. En el ámbito de la lectura, estos cuestionarios favorecen la activación de conocimientos previos, la

definición de propósitos, la anticipación del contenido y la detección de eventuales dificultades léxicas.

Asimismo, se reporta el uso de la aplicación *Canva* como una herramienta eficaz para fortalecer la comprensión lectora. Las actividades desarrolladas a través de esta plataforma resultan dinámicas, atractivas y lúdicas, lo que contribuye significativamente a despertar el interés por la lectura y a mejorar el desempeño académico. Vélez señala que el uso de *Canva* no solo incentiva el hábito lector, sino que también despierta el interés por el dominio de nuevas aplicaciones digitales, reconociéndolas como recursos de apoyo valiosos para el rendimiento en diversas áreas del conocimiento.

En definitiva, la incorporación de estas herramientas, además de dinamizar las actividades en el aula, permite fomentar la autonomía, la motivación y el pensamiento crítico. Esto contribuye a que los estudiantes alcancen una comprensión más profunda, reflexiva y significativa de los textos.

Conclusiones

Teniendo en cuenta la revisión documental realizada, se pudo evidenciar que el uso de las TIC beneficia el quehacer docente para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de primaria de educación básica. Con los referentes abordados se pudo corroborar que la implementación de las TIC favorece los diferentes estilos de aprendizaje, fomenta el interés, motiva a los estudiantes y mejora la comprensión, generando aprendizajes significativos, desarrollando habilidades que les permita asumir una postura crítica en diferentes contextos. Al contrastar estos avances con los resultados de las Pruebas Saber 11, emerge, sin embargo, una alerta donde persisten debilidades en la comprensión inferencial y en el nivel crítico-textual. Este hallazgo fue el punto de partida para reevaluar el quehacer docente y reestructurar las prácticas pedagógicas, de modo que la incorporación de TIC no sea instrumental, sino estratégica.

Transformar la enseñanza de la lectura exige mucho más que incorporar nuevos

contenidos. Implica repensar profundamente cómo se estructura el proceso lector en el aula. Este replanteamiento comienza por diseñar secuencias didácticas que conduzcan al estudiante desde la comprensión literal hacia niveles más complejos como la inferencia y la crítica. En este recorrido, los recursos digitales se convierten en aliados clave, pues, permiten activar conocimientos previos, acompañar la construcción de inferencias y fomentar la argumentación, haciendo de la lectura una experiencia más rica y significativa.

La evaluación, por su parte, debe superar el enfoque tradicional centrado en la calificación. Es necesario ofrecer retroalimentación formativa que ayude al estudiante a reflexionar sobre lo leído, justificar sus interpretaciones y transferir ese conocimiento a nuevos contextos.

En este sentido, fortalecer la comprensión inferencial implica guiar al lector en la reconstrucción de significados no explícitos, en la identificación de relaciones lógicas como causa y efecto, inclusión y exclusión, o la aplicación de principios a casos concretos. Estas habilidades no solo habilitan el pensamiento crítico, sino que preparan el camino hacia la valoración del discurso y la construcción de una postura propia frente a los textos.

Así, la comprensión lectora deja de ser un objetivo aislado para convertirse en el eje que articula el aprendizaje. Leer para inferir, conectar y argumentar no solo mejora el desempeño académico en todas las áreas, sino que también potencia la autonomía del estudiante y sienta las bases para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Dentro de los artículos revisados se encontraron referentes teóricos que estaban desactualizados y esto podría sesgar la validez del contenido del artículo de investigación de las tesis abordadas. También, algunos estudios que se revisaron no pertenecían al contexto de las investigadoras, lo que limitaba que esas investigaciones fueran aplicables en el contexto colombiano y favoreciera a los estudiantes de este país. Además, algunas de las investigaciones encontradas no pertenecían a un nivel de posgrado y esto puede generar poca credibilidad.



Aprovechando el amplio bagaje tecnológico con el que ya cuentan muchos docentes, será posible motivar y atender los diferentes estilos de aprendizaje, fortaleciendo los procesos de enseñanza duraderos y transferibles en la comprensión de lectura en estudiantes de educación básica.

No obstante, la revisión también deja ver ciertas limitaciones: algunas fuentes están desactualizadas, otras provienen de contextos distintos al colombiano, y no todos los estudios revisados corresponden a investigaciones de posgrado. Estas observaciones refuerzan dos recomendaciones clave. Por un lado, es necesario actualizar el corpus con evidencia reciente y contextualizada; por otro, urge institucionalizar estrategias docentes mediadas por TIC que consoliden la progresión de la comprensión literal a la crítica. Solo así los docentes podrán contar con un repertorio tecnológico y didáctico que transforme la enseñanza de la lectura y garantice aprendizajes duraderos y transferibles.

Referencias

- Aguilar, M. A., Pérez, D. E., Carcaño, F. A., y Beltrán, S. M. (2023). Uso de plataformas digitales interactivas para fortalecer la comprensión lectora en educación básica. *KIRIA. Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.53877/ebq46778>
- Almeida, S. M. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía–UNA*, 14(1), 116–130. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717/2474>
- Amores, A. y De Casas Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso Español. *Hamutay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Clavijo, J. Carrillo A. y Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2), 26-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495483>
- Duche, A. B., Montesinos, M. C., Medina, A., y Siza, C. H. (2022). Comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 28 (6), 181–198. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/38831/43310>
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L. y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura, Educación y*



Sociedad, 9(3), 401-406.
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2186/1933>

Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(35). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-inferencias-en-la-comprension-lectora-una-ventana-hacia-los-procesos-cognitivos-en-segundas-lenguas.html>

Fundación Empresarios por la Educación Colombia (FEXE). (2025). *Análisis de resultados de Saber 11º 2024*. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2025/03/Saber-11-2024-1.pdf>

García, M. A., Arévalo M. A. y Hernández, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (32), 155 - 174.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7940256>

Góngora, J. (2015). Niveles de comprensión lectora de estudiantes del 3º grado de primaria en instituciones estatales y privadas en Bocanegra-Callao. [Tesis de maestría, Facultad de educación - Programa académico de maestría para docentes de la Región Callao – Perú] <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/c3888d8b-c77e-4394-9131-56aadff73644>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2025). *Niveles de desempeño Saber 11 – Lectura crítica*. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/09/22-septiembre-nd-prueba-lectura-critica-saber-11.pdf>

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora vs. Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie lineamientos curriculares lengua castellana*.

Mosquera, A. (2012). *Leer y comprender a través de las TIC: Desarrollo de estrategias de lectura integrando nuevas tecnologías de información y comunicación con estudiantes de cuarto educación básica primaria*. [Trabajo de Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2921>

Mosquera, C. R. y Ospina, B. (2023). La didáctica y el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *INNOVA Research Journal*, 8(31), 96-112.
<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.1.2023.2397>

Murcia, S. Torres, A. y Velasco, M. (2018). *La comprensión lectora en el nivel literal, en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa sede Novoa*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia - Facultad



de Ciencias Humanas y Sociales – Colombia].
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/6553/1/2018_compreension_lectora_nivel.pdf

Neva, O. A. (2021). *Comprensión lectora desde medios digitales en estudiantes de educación básica primaria*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d3d86d3-2b50-4c22-b455-73376b867a52/content>

Ochoa, J., Pedraza, Y., Mesa, S. L. y Caro, E. O. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*. (20), 249 - 263
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982055>

Organización de las Naciones Unidas para de Educación, la ciencia y la cultura. (UNESCO) (2023). *Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?*
<https://bit.ly/3K1UsFd>

Padilla, I. A., González, N. E., y Fernández, O. R. (2022). Modelo estadístico para estimar la influencia de la lectura crítica en las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11°. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), 1-26. <https://doi.org/10.22430/21457778.1882>

Pinilla, L. P., Cañola, L. M., y Núñez Palomar, K. (2024). Las TIC como herramienta didáctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje: Una revisión de la literatura. *Revista RedCA*, 7 (19), 1–15. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748779578001/html/>

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Distribuidora SEK. <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/170913prensky.pdf>

Ramírez, C. C., y Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484–503. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255073750012/html/>

Ramos, Y. (2022). *Las Tic como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto*. [Tesis de maestría, Universidad de Santander - Colombia]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/8432>

Reyes, L., y Carmona, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Repositorio de la Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/items/cbb661ef-30e3-4263-b7b2-810e88237f5f>

Rodríguez Yaguana, M.C. (2023). *La comprensión lectora y su contribución en el desarrollo del pensamiento crítico en el área de lengua y literatura con los estudiantes de la básica superior*. [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana – Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24188/1/UPS-CT010305.pdf>





- Romero, E.V. y Melo, S. (2023). Impacto del uso de TIC en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del grado 5°JM del Colegio Nicolás Gómez Dávila. *Rastros Rostros*, 25(1), 1-17. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/4364/3425>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Vélez, A. Serrano, B. Camacho, I. y Mateus, S. (2022). *Canva como Herramienta Tecnológica para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora de los Estudiantes de Tercer Grado de Básica Primaria de la Institución Educativa Corazón de María Sede Lázaro Martínez Olier Cartagena, Bolívar*. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena - Facultad de Ciencias Sociales y Educación – Colombia]. <https://hdl.handle.net/11227/15595>
- Zapata, Y. (2010). La formación del pensamiento crítico. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana]

Síntesis Curricular



Yurany Rojas Valbuena

Magister en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Profesora con más de 10 años de experiencia en el área de básica primaria y secundaria. Actualmente labora en el colegio San Pedro Claver de la ciudad de Bucaramanga - Colombia, dirigiendo procesos educativos del área de Lengua Castellana en los grados séptimo y noveno.



Luisa Fernanda Uribe Pacheco

Magister en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y Especialista en Necesidades e Inclusión. Profesora con más de 10 años de experiencia en el área de básica primaria. Actualmente labora en la Institución Educativa Diego Hernández de Gallegos de la ciudad de Barrancabermeja - Colombia, dirigiendo procesos educativos del grado tercero.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN MIXTA EN ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE COMERCIO EXTERIOR

Autor: Oscar Vásquez-Nieva

o_vasquez@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0001-5448-5785>

Universidad San Ignacio de Loyola

Lima – Perú

Autora: María Alejandra Blanco

mblanco@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4700-1265>

Universidad Cesar Vallejo

Lima – Perú

PP. 121-143



ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN MIXTA EN ESTUDIANTES QUE CURSAN LA ASIGNATURA DE COMERCIO EXTERIOR

Autor: Oscar Vásquez-Nieva

o_vasquez@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0001-5448-5785>

Universidad San Ignacio de Loyola

Lima – Perú

Autora: María Alejandra Blanco

mblanco@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4700-1265>

Universidad Cesar Vallejo

Lima – Perú

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Octubre 2025

Resumen

El estudio tuvo como objetivo interpretar el significado que tiene la aplicación de la investigación mixta en los trabajos de investigación de los estudiantes que cursan la asignatura de comercio exterior. El estudio se fundamentó en el enfoque mixto, con la participación de estudiantes-informantes, a quienes se le aplicó una encuesta y entrevistas. El análisis de la información reveló un moderado nivel de conocimientos sobre investigación mixta. Los participantes de la asignatura de comercio exterior le asignan a la investigación mixta un significado de enfoque integrador. Las categorías emergidas producto de los encuentros dialógicos permitieron interpretar la importancia de conocer y manejar la investigación mixta, lo que permite concluir que se deben hacer grandes esfuerzos para la creación de espacios donde se explique la investigación mixta en la comunidad universitaria, asimismo, la promoción de diferentes enfoques de investigación para acercarse y responder a las problemáticas de las realidades estudiadas.

Palabras clave: Investigación mixta, métodos científicos, análisis cuantitativo, análisis cualitativo, comercio exterior.

MIXED METHODS RESEARCH APPROACH IN STUDENTS ENROLLED IN FOREIGN TRADE COURSES

Abstract

The study aimed to interpret the significance of applying mixed research in the research work of students studying foreign trade. The study was based on a mixed approach, with the participation of student informants, who were surveyed and interviewed. The analysis





of the information revealed a moderate level of knowledge about mixed research. Participants in the foreign trade course assign mixed research a meaning of integrative approach. The categories that emerged from the dialogical encounters allowed for an interpretation of the importance of knowing and managing mixed research, leading to the conclusion that great efforts must be made to create spaces where mixed research is explained in the university community, as well as to promote different research approaches to address and respond to the problems of the realities studied.

Key words: Mixed research, scientific approach, quantitative analysis, qualitative analysis, foreign trade.

Introducción

El hombre durante toda su vida desarrolla el proceso de investigación por las permanentes dudas e inquietudes que se plantea. Así, este recurre a diversas acciones que examina con detalle sobre algunas situaciones deseadas y no deseadas que llaman particular atención al sujeto que investiga (Medina et al., 2023). Sin embargo, la parte educativa dentro del área de investigación en las diferentes carreras y especialmente en los cursos de comercio exterior (Petrovici, 2022; Casquete et al. 2022), conlleva a un interés y a una necesidad, pues se encuentra en la constante búsqueda de respuestas a las bases prácticas operatorias del comercio exterior y sus componentes logístico, bancario, comercial y aduanero (Aranibar-Ramos y Quispe-Ambrocio, 2023), donde el estudiante o trabajador tiene la posibilidad de profundizar y comprender, más allá de lo meramente evidente.

En este sentido, la investigación involucra al sujeto en una búsqueda constante de elevar conocimientos; transformar de forma positiva la realidad en la se desenvuelve, debido a que el conocimiento no aumenta de manera natural e inexorable; y aumenta por las permanentes investigaciones de estudiosos e instituciones, gracias a los variados planteamientos, preguntas y cuestiones organizadas por aquellos que investigan (Suarez-Amaya et al., 2022).

En las universidades de Latinoamérica, durante el presente siglo, ha sido de preponderancia que en los diseños curriculares se promueva la investigación en sus



diferentes enfoques: cuantitativo, cualitativo y mixto. Esto se logra con docentes que manejen competencias investigativas que posibiliten a los estudiante observar las diferentes problemáticas, naturalizando la investigación y la extensión como procesos adjuntos al quehacer cotidiano del docente y del estudiante quienes deben de construir propuestas teóricas y científicas de gran impacto cuyos productos académicos procuren una alta calidad (Valenzuela et al., 2021; Hernández et al., 2021; Nolazco-Labajos, et al., 2022; Chávez, et al., 2022). Al respecto, Ayerdis (2023), plantea que actualmente las instituciones de educación superior (IES) poseen:

grandes debilidades en la aplicabilidad de estrategias y enfoques metodológicos que articulen la formación e investigación dentro de las aulas y en los diferentes cursos que ofertan las carreras profesionales. Este escenario no es ajeno a la realidad de las instituciones de educación superior peruana, dado que los estudiantes no desarrollan la diversidad de enfoques que tiene la investigación (p. 61)

De esta manera, el estudio de Chávez et al. (2022), corrobora lo antes planteado al reseñar “la preocupación sobre el bajo nivel de conocimientos que poseen los estudiantes en investigación manifestada en la poca producción y elaboración de trabajos académicos y científicos con enfoques cualitativos y mixtos con una alta tendencia hacia el enfoque cuantitativo” (p. 12); lo que conlleva a profundizar y promover todos los enfoques para que el estudiante tenga una visión general y crítica de cómo abordar los problemas de investigación.

Los enfoques de investigación ofrecen caminos para realizar acercamientos a la realidad, el enfoque mixto es uno de ellos, debido a que combinan las metodologías cuantitativa y cualitativa para plantear interrogantes y ofrecer respuestas a un tema en particular sea cual sea el contexto (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020; Nolazco-Labajos, et al., 2022). Por lo que es un gran desafío para las IES, que en sus programas de pregrado se logren potenciar habilidades y actitudes en investigación logrando capacidades altas y con un gran sentido de pertenencia hacia la transformación de las realidades caosmáticas (Díaz y Cardoza, 2021).

De lo anterior se desprende que dicho enfoque de investigación no debe ser ignorado, en especial, cuando en los ámbitos universitarios se trabaja con el mismo. La Universidad San Ignacio de Loyola, en Lima-Perú, oferta programas de pregrado y postgrados cuyos planes curriculares tienen como propósito el fortalecimiento y desarrollo de competencias investigativas de forma sistemáticas durante el transcurso de las carreras, siendo los dos últimos ciclos académicos en el que se construye el trabajo de investigación tutorizado y guiado por el asesor temático y el metodológico.

Sin embargo, en conversaciones formales con los estudiantes, en su mayoría conocen el método científico pero requieren ampliar más su entendimiento sobre otros enfoques, métodos y diseños que no sean del corte positivista por lo que limita la realización de estudios coherentes a las diversas necesidades del entorno que requieren ajustes y metodologías que respondan lo que un enfoque no alcanza responder en un determinado momento, dando paso a la integración y complementariedad del enfoque cuantitativo y cualitativo, denominado mixto (Sánchez Flores, 2019; Hernández et al., 2021).

Frente a este escenario se plantean las interrogantes de investigación ¿Cuál es el nivel de conocimientos teóricos y prácticos que poseen los estudiantes sobre la investigación mixta?, asimismo se busca reconocer ¿Cuál es el significado dado por los estudiantes que cursan asignaturas de comercio exterior sobre la aplicación de la investigación mixta?

Las exigencias actuales de los productos académicos y científicos permiten el fomento de la investigación en las carreras profesionales proporcionando un mayúsculo avance en la potenciación de las competencias investigativas pues les brinda a los futuros profesionales herramientas y medios necesarios para enfrentar y solucionar problemas, manteniendo y actualizando saberes que favorece el aprendizaje continuo y la adaptabilidad a nuevos panoramas, a su vez desarrolla activación del pensamiento crítico, comunicación (Blanco et al., 2023) y colaboración en equipo que les permitirá no solo destacarse en sus carreras sino también dominar los enfoques de manera tal que tomarán



las rutas metodológicas pertinentes para cada problema en particular (Hernández et al., 2021; Valenzuela et al., 2021; Chávez, et al., 2022).

Marco teórico

La investigación mixta

En Latinoamérica a partir de mediados del siglo XX se empezó a mirar con preocupación el tema de la investigación (Sánchez, 2019), pues la herencia data de que en las universidades napoleónicas y germánicas se centraban en las ciencias naturales y en el paradigma positivista entre sus prácticas, siendo así el enfoque reinante para la época (Medina et al., 2023).

Investigaciones argumentan que los estudios mediante el enfoque mixtos se fortalecieron en los últimos veinte años, los estudios exploratorios cualitativos, seguidos de estudios confirmatorios, han sido muy comunes y concurrentes (García-González y Sánchez-Sánchez, 2020). Sus máximos representantes fueron: John W. Creswell, Vicki L. Plano Clark y Alan Bryman, todos han contribuido con el avance de este enfoque dado que resaltan la importancia de sus fundamentos teóricos y metodológicos que permiten el establecimiento de pautas rigurosas para ser aplicadas en cualquiera de las disciplinas del conocimiento (Medina et al., 2023).

En este sentido, los estudios con enfoque mixto se han incrementado y se han convertido en una metodología útil y valiosa en los campos del conocimiento de la psicología, comunicación, administración, medicina, enfermería y educación, en el entendido que el empleo de más de un método potencia la oportunidad de comprender los fenómenos en estudio, sobre todos aquellos inmersos en campos complejos donde el sujeto y su diversidad están imbricados (Bagur-Pons et al., 2021).

El enfoque o diseño mixto, para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es “aquel que representa un grado de combinación e integración entre el enfoque cualitativo y cuantitativo. Ambos deben integrarse en la mayoría de las etapas del proceso de



investigación lo que agrega complejidad; considerando las ventajas de cada uno de los enfoques” (p. 534).

Dentro de este marco, Creswell y Plano (2018), definen la investigación mixta como aquella en la que se compendian, analizan y unen datos cuantitativos y cualitativos en una sola serie de estudios para dar respuestas a preguntas de investigación. Todo ello con la finalidad de abordar de forma holística y enriquecedora el hecho estudiado. Este tipo de enfoque desempeña dos funciones fundamentales la triangulación y la complementariedad para la generación de resultados convincentes. El principio de la complementariedad, es una función que fomenta la investigación mixta, que para Martínez (2004), es empleada para:

explicar la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, óptica o abordaje y, por ende, el uso de diversos enfoques produce una significativa riqueza al conocimiento obtenido, ya que logra integrar en un todo coherente, los aportes de diferentes personas, filosofías, métodos y disciplinas (p.12).

Por otro lado, Bericat (1998) plantea “la complementariedad como una forma de integrar los métodos de investigación para producir conocimientos y superar una sola posición metodológica para la explicación y comprensión del objeto en estudio” (p. 10). Se observa en consecuencia, que el principio de la complementariedad lleva consigo la riqueza de lo complejo y el diálogo entre representantes de diferentes enfoques, pues permite integrar la percepción de la realidad, la superación de la fragmentación del saber y la necesidad de enfocarla desde muchos ángulos para analizar la diversidad de lo real (Martínez, 2004). En este sentido, la complementariedad de ambos enfoques cuantitativos y cualitativos, posibilitan la integración para el aprovechamiento de las fortalezas de uno para compensar las limitaciones del otro.

Este tipo de enfoque se caracteriza por las diferentes funcionalidades para la producción de conocimientos, a través de la triangulación de datos que facilita el empleo de múltiples fuentes y formas de obtención de información para examinar, observar,



analizar y comprender un fenómeno desde diferentes perspectivas, lo cual fortalece la fiabilidad y validez de los hallazgos o resultados encontrados en el estudio producto de la convergencia de las evidencias provenientes de los sujetos que viven la realidad mediante diferentes métodos y técnicas (Medina et al., 2023). Al combinar el enfoque cuali-cuantitativo se está construyendo una imagen completa y clara del fenómeno en estudio, pues capta la generalización y objetividad de los datos y la contextualización y profundidad de los hechos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Comercio exterior

El comercio exterior se refiere al intercambio de bienes y servicios entre dos o más países, cuyo objetivo es que cada nación pueda satisfacer sus necesidades de mercado, internas como externas (Petrovici, 2022). Este proceso está regulado por normas, tratados, acuerdos y convenios internacionales que buscan simplificar las transacciones entre los países y atender la demanda interna que no puede ser cubierta por la producción local (Beltrán et al. 2024). En este contexto, es importante señalar que la importación implica la entrada de mercancías a un territorio aduanero, mientras que la exportación se refiere a la salida de mercancías de dicho territorio. Además, se entiende por mercancía cualquier objeto que pueda ser importado o exportado, lo que incluye bienes tangibles como intangibles, es decir, productos y servicios (Casquete et al. 2022).

En lo que respecta a la relevancia del dictado de la asignaturas y carreras vinculadas al comercio exterior es fundamental que los estudiantes y futuros egresados puedan desarrollar investigaciones con enfoque mixto en la cual aborden dos áreas amplias, la primera, considerar aspectos estratégicos, lo que implica reflexionar sobre las estrategias de producto, la elección de un canal de distribución apropiado para el mercado objetivo, así como la determinación de precios adecuados que atraigan al cliente potencial y al segmento más ventajoso para enfocar los esfuerzos de venta en el ámbito internacional (Aranibar-Ramos y Quispe-Ambrocio, 2023).

Segundo, los aspectos operativos, que hace referencia a situaciones cotidianas que impactan en las ventas internacionales, tales como la figura del despachante de aduanas



que actúa en representación de las empresas exportadoras ante la autoridad aduanera, la necesidad de cubrir con las cotizaciones de las mercancías, el alistamiento dentro del registro de las importaciones y exportaciones, tramites y autorizaciones requeridas por las instituciones externas para la negociación, la palletización y distribución de la carga, conjuntamente con otras gestiones vinculadas a la transacciones bancarias. Estas dos dimensiones el estudiante interesado en estudiar el comercio exterior debe abordar de manera simultánea (Beltrán et al., 2024).

Metodología

El enfoque que permitió dar una visión completa de la realidad fue el mixto que, para Creswell y Plano, (2018), se refiere a un único estudio que utiliza estrategias de investigación múltiples o mixtas. Por lo que se hizo necesario el empleo del método de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la cual es una estrategia de integración para la producción de conocimientos mediante la práctica múltiple que permite la aproximación a los datos con el objeto de superar la posición unidimensional y divisoria de los enfoques. En este sentido, el estudio se centró en interpretar datos numéricos con base al análisis descriptivo y a las narrativas sobre las experiencias y significados que los participantes quienes manifiestan situaciones vividas, propio del diseño fenomenológico hermenéutico (Martínez Miguélez, 2004).

El escenario donde se desarrolló la investigación fue la Universidad San Ignacio de Loyola, en Lima, Perú. Participaron estudiantes de la carrera de Negocios Internacionales. La muestra comprendió 90 estudiantes del ciclo VIII de la unidad curricular Comercio Exterior. Se les aplicó un cuestionario que fue validado por un panel de expertos, procediendo a su implementación mediante una prueba piloto para obtener la confiabilidad de los mismo; a su vez, la operacionalización del enfoque cualitativo se efectuó a través de los reiterados encuentros cara a cara que generó el punto de saturación (Martínez Miguélez, 2004), contando con 6 estudiantes quienes desde este punto son denominados informantes clave (IC1, IC2, IC3, IC4, IC5, IC6).



Para el cumplimiento del objetivo uno identificar el nivel de conocimientos teóricos y prácticos que poseen los estudiantes sobre la investigación mixta, se contó con un diseño no experimental, la técnica ejecutada fue la encuesta, se les proporcionó el cuestionario bajo la escala de likert (S=Muy Alto; CS= Alto; AV=Moderado; CN= Bajo y N= Muy Bajo), la técnica de análisis del estudio se materializó a través de la estadística descriptiva por medio de software SPSS.

En atención al segundo objetivo, que fue interpretar el significado que tiene la aplicación de la investigación mixta en los estudiantes que cursan asignaturas de comercio exterior bajo una mirada de sus propias experiencias formativas sobre la investigación mixta expresadas a partir voces directas, se recurrió a la técnica de la entrevista mediante la aplicación de un guion de entrevista, semi estructuradas con 6 preguntas abiertas.

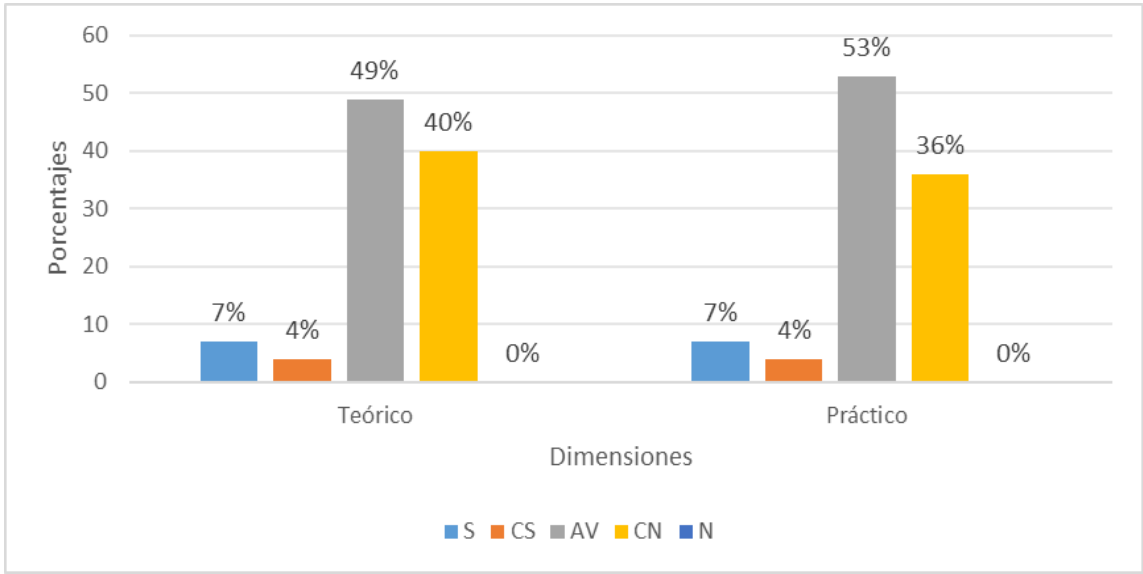
Toda la información aportada por los informantes se registró mediante la transcripción en un diario de notas de una computadora portátil. La técnica de análisis de la información fue el *NapKin AI* en el que se codificaron las declaraciones textuales, que posteriormente se seleccionaron y cruzaron para garantizar la validez de los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018).

Resultados

En este apartado se presenta los resultados obtenidos producto de la aplicación del instrumento a los estudiantes. La variable: nivel de conocimientos sobre la investigación mixta, cuyas dimensiones fueron teórico y práctico se muestran a continuación. En la figura 1, se evidencia en la dimensión teórico que el 49% de los estudiantes del curso de comercio exterior algunas veces conocen que la investigación cualitativa se basa en la comprensión de los fenómenos que experimentan los sujetos, asimismo, algunas veces la investigación cuantitativa se basa en la explicación de los hechos que ocurren en la realidad, en el que se plantean hipótesis que deben ser comprobadas. El 40% manifestó casi nunca conocen que la investigación mixta es el enfoque que explica hechos cuando un enfoque u otro no logra resolver un contexto problemático planteado.

Con relación a la dimensión práctico, el 53% de los estudiantes demostraron que algunas veces al construir el cuadro de operacionalización de las variables era para la investigación cuantitativa y cualitativa, asimismo, consideran que el procedimiento estadístico se realiza para la investigación cuantitativa y cualitativa. El 36% manifestó casi nunca han realizado procedimientos de categorización de una entrevista y la triangulación de las categorías emergidas durante el análisis de la información aportada por los informantes. De esta manera, se puede inferir que los estudiantes poseen un moderado y bajo nivel de conocimientos sobre investigación mixta, lo que resulta contraproducente que hoy día se desconozca la visión integral y enriquecedora de la investigación mixta como método riguroso en la producción de conocimientos científicos.

Figura 1.
Distribución porcentual Conocimientos sobre la investigación mixta



Fuente: Datos tomados de la encuesta

Considerando la opinión e ideas de los estudiantes entrevistados emergieron varios aspectos que se consideran como categorías que son todas las propiedades que se van a definir, describir o caracterizar la influencia en el proceso de investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018; Martínez Miguélez, 2004). Estas permitieron reflejar y

propone, mediante la triangulación de métodos de recolección de información para comprobar un hecho desde diferentes perspectivas (Medina et al., 2023).

Desde la mirada cualitativa emergieron categorías relevantes, dado que en los últimos años, dentro del área de comercio exterior se ha experimentado un notable impulso en el ámbito de la investigación, puesto que se encuentra imbricada en escenarios tales como las relaciones internacionales, aumento de los intercambios comerciales, manejo de herramientas digitales que son realidades susceptibles a ser investigadas desde cualquier enfoque investigativo.

Al respecto, los informantes clave destacaron, por ejemplo, según IC1 que “Definitivamente, el comercio exterior ha tenido un gran progreso producto de la globalización y junto a ella la transformación digital lo que ha potenciado el interés en la investigación”, idea apoyada por el participante IC2. En este, sentido manifiesta el informante IC4 “que las organizaciones están en una constante optimización de procesos en cuanto al manejo de barreras comerciales, logísticas internacionales, acuerdos bilaterales y responsabilidad social que están siendo visible en el ámbito académico y profesional mediante los productos académicos y científicos”, lo cual es respaldado por el sujeto IC6 en intervención similar.

Se muestra que los estudiantes entrevistados consideran que si hay un notable impulso en el ámbito de la investigación derivados a los cambios del entorno económico en el país y la gestión de recursos que están siendo estudiadas. En palabras de García-González y Sánchez-Sánchez, (2020) plantean que desde hace diez años se ha venido realizando estudios exploratorios, descriptivos y explicativos sobre *Business, Management and Accounting y Economics, Econometrics and Finance*, siendo un gran avance en el área de la investigación científica, dado que era un área poco explorada.

De esta manera, hay que seguir manteniendo el foco en el desarrollo de investigaciones y estudios de casos que asuman buenas prácticas desde el área del comercio exterior donde se promueva la responsabilidad social y sostenibilidad como elementos claves para enfrentar situaciones ambientales y sociales desde acciones

enmarcadas en satisfacer necesidades presentes y futuras bajo normativas nacionales e internacionales.

Frente a la importancia de profundizar en los diversos temas relacionados a situaciones adecuadas e inadecuadas en el comercio exterior desde la investigación se presentan diversos enfoques de investigación, sin embargo, uno de los más empleados es el enfoque cuantitativo, que para Guardiola Esmeral, (2020) es aquel que parte de identificación y planteamiento de un problema, seguido de una revisión de la literatura para configurar un marco teórico que sirve de referencia en la formulación de hipótesis de investigación en las que se precisan las variables la cuales son definidas conceptual y operacionalmente, mediante unos reactivos que dan lugar a los instrumentos de recolección de datos, que al ser procesados reflejan cifras, mediante la estadística descriptiva e inferencial para refutar o confirmar hipótesis establecidas.

En este sentido el estudiante IC3 manifiesta “que desarrollan el enfoque cuantitativo, por medio de la estadística puesto que juega un papel importante en el análisis de mercados internacionales, tarifas y tendencias comerciales, así como el manejo de herramientas y los efectos de las decisiones en la conducción de las organizaciones en las que se desenvuelven”. Estas manifestaciones puntualizan que existen procesos metodológicos y con rigor científico que es significativo y representativo para el grupo de unidades estudiadas.

Además, el informante IC2 destaca “que el enfoque cuantitativo es explicado por sus docentes, haciendo uso de herramientas computacionales como el SPSS para el procesamiento de fenómenos que se pueden medir a través de estudios descriptivos, correlacional, proyectivos y explicativos, siguiendo métodos matemáticos e interpretando datos de forma crítica”, lo cual es coincidente con otros sujetos como el participante IC4. A partir de estas afirmaciones, se puede constatar por lo planteado por Guardiola Esmeral (2020) que este tipo de enfoque se centra en la objetividad, medición y comprobación de variables que representan fenómenos, que gracias a la aplicación de técnicas se describe, explica, predice y controla las ocurrencias, posibilitando la construcción de conclusiones y posterior toma de decisiones.



Asimismo, los informantes IC1 y IC6 verbalizaron que sus docentes señalan que el enfoque cuantitativo es riguroso, no obstante, muchas veces nos quedamos con las dudas cuando un estudio es básico y aplicado, por lo que cometemos errores y tenemos vacíos en la redacción de la metodología. Al respecto, (Díaz-López, 2019; Medina et al., 2023), coloca en contexto esta aseveración al indicar que el docente de metodología a la hora de definir y explicar carece de información para reconocer los tipos de investigación empleados en el enfoque cuantitativo, lo que lleva al estudiante a un inadecuado diseño metodológico, falta de rigor científico y dificultades para interpretar resultados y conclusiones válidas. Frente a esta situación, se evidencia la necesidad de profundizar el enfoque cuantitativo en los estudiantes de comercio exterior por medio de estrategias que les permita reconocer los tipos de investigación que se configuran bajo este enfoque.

Al destacar esta realidad, los informantes IC3, IC4 y IC5 señalaron de igual manera que son pocos los docentes de metodología y docentes asesores que desarrollan metodologías relacionadas al enfoque cualitativo, por tanto, les gustaría analizar los significados que le otorgan las personas inmersas en los mercados internacionales, para entender las razones detrás de las decisiones comerciales y empresariales.

En este sentido, el docente debe manejar el concepto básico de la investigación cualitativa que según García-González y Sánchez-Sánchez, (2020), el enfoque cualitativo busca estudiar diversos contextos para comprender el significado de la vida social del sujeto o los sujetos vinculados a un hecho relevante. Por consiguiente, esta metodología, narra de forma natural, profunda y detallada el fenómeno tal y como son vividos, con el objeto de explicarlo y comprenderlo mediante diseños o métodos derivados de sus fundamentos y concepciones epistémicas como la fenomenología, hermenéutica, etnografía, historia de vida, teoría fundamentada, investigación acción participante entre otros métodos emergentes.

Todos estos modelos o diseños cualitativos antes mencionados desde la realidad estudiada y el objetivo a perseguir por el investigador se encuentran circunscritos en soportes de transferencias de ideas, conocimientos y acciones propias de las narrativas de



los informantes que revitalizan cíclicamente el proceso investigativo permitiendo la rectificación, modificación y corrección (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018; Martínez Miguélez, 2004).

Con respecto a este proceso de superación y renovación, los IC1, IC2 y IC6 mencionaron que es fundamental que dentro del área del comercio exterior se trate de explorar e investigar desde el enfoque cualitativo contextos relacionados a las normativas comerciales y culturas empresariales en los distintos países, dado a que existen poca literatura vinculados a estos temas.

Se muestra evidentemente, que es necesaria la acción inmediata de acortar propuestas y hechos que se mantienen aislados o que son pocos investigados, a través de los métodos cualitativos se logra que el investigador interactúe con la realidad concreta y se vincule con otras comunidades creando prácticas conecto-investigativas que dinamizan la reconfiguración de las realidades facilitando la generación de conocimientos nuevos gracias a la contrastación y reconstrucción de los que ya existen (Martínez Miguélez, 2004).

Bajo la reconstrucción de las realidades surge un nuevo enfoque metodológico, que ofrece respuestas a las limitaciones de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Si bien es cierto, actualmente se presentan problemas diversos y complejos que una sola perspectiva metodológica no abarca en su totalidad estudiar el fenómeno investigado, el enfoque mixto integra ambos enfoques cuanti-cualitativo para aprovechar la riqueza metodológica que posibilita el análisis y generalización de los datos con la profundidad contextual e interpretativa emergidas de las manifestaciones orales de sus propios actores (Bagur-Pons et al., 2021).

Los IC3, IC4 y IC5 indicaron que la gran mayoría de los estudiantes desconocen la forma de trabajar este enfoque de investigación, En atención a ello, Bagur-Pons et al. (2021), sostienen que los docentes priorizan metodologías de la investigación tradicional desconociendo las bondades y ventajas del enfoque mixto en la mayoría de las áreas del conocimiento, el comercio exterior no escapa de ello. Asimismo, Feters y Molina-Azorin

(2020) argumentan que “el poco conocimiento del enfoque mixto está relacionado por la falta de información en metodología de la investigación” (p. 10)

En contraste con lo anteriormente planteado los informantes IC1, IC2 y IC6 puntualizaron que sería útil y provechoso conocer más sobre el enfoque mixto debido al que el área del comercio exterior al igual que otras áreas están inmersos en contextos complejos y dinámicos, este tipo de enfoque de investigación permitiría acercarnos al hecho y estudiarlo desde una visión más completa.

En atención a las manifestaciones de los mencionados informantes, Feters y Molina-Azorin (2020) y Díaz-López (2019), destacan lo siguiente la utilidad del enfoque mixto derriba la rigidez de la metodología cuantitativa, dado que esta busca la complementariedad de lo cuali-cuanti, revalorizando los procesos mediante la inclusión de nexos con los polos opuestos. Partiendo de esto, las instituciones de educación superior deben fomentar una cultura investigativa que comprenda los tres enfoques de la investigación científica esto posibilita el desarrollo de habilidades útiles para el levantamiento de datos y construcción de procesos para el tratamiento de la información.

La investigación vista de forma integral permitirá al estudiante y docentes al incremento de publicaciones y proyectos de investigación. Los informantes IC2, IC4 y IC6, verbalizaron que a pesar de los avances tecnológicos, todavía no publican escritos académicos en formato tipo artículo científico que comprende la Introducción, Métodos, Resultados y Discusión (IMRyD) ni con enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto. Por otro lado, sostienen no formar parte de redes de investigadores noveles que nos permitan aprender procesos metodológicos para hacer investigación en el área del comercio exterior.

La realidad descrita por los informantes es una necesidad creciente en los espacios académicos donde se promueven la innovación, la colaboración y el desarrollo de capacidades investigativas entre los principales actores educativos, lo que posibilita el aumento de planificación, ejecución y publicación de proyectos (Díaz-López, 2019).



Al desconocer las competencias investigativas, la producción intelectual decrece, invisibiliza al autor y a la institución, por lo que es urgente estimular mediante talleres de formación habilidades, capacidades y conocimientos sobre los diferentes enfoques de la investigación con sus particularidades, manejo de las TIC para el desarrollo de la investigación científica, y manejo de herramientas con base a Inteligencia Artificial para la redacción de la investigación científica. Todo ello se logra mediante el intercambio de recursos y conocimientos entre instituciones, para enfrentar los retos comunes y compartir avances que pueden impactar significativamente en las áreas de estudios involucradas, así como también fomentar la cultura de investigación, ética y creatividad en procesos de generación de conocimientos (Díaz-López et al., 2019; Castro-Rodríguez, 2022).

La importancia de construir redes y semilleros de investigación con los estudiantes y docentes bajo la metodología mixta sería una estrategia para la formación de investigadores competentes que beneficia a la institución (Castro-Rodríguez, 2022) la comunicación entre pares para la generación de proyectos inter y transdisciplinarios que respondan a las problemáticas actuales de forma integral (Blanco et al., 2023). En este sentido, se reconstruye a partir de las categoría emergidas el significado que le otorgan los estudiantes que cursan asignaturas de comercio exterior sobre la aplicación de la investigación mixta, al considerarla como un enfoque integral que les permite entender de forma más profunda los fenómenos en el ámbito del comercio internacional, en la que se requiere un análisis completo del problema, desarrollo de habilidades conceptuales y procedimentales, profundización de los resultados y adaptación a los cambios del mercado global.

Conclusiones

Los hallazgos encontrados permiten reflexionar sobre las implicaciones teóricas y prácticas para los estudiantes que cursan asignaturas de comercio exterior directamente relacionadas a la metodología de la investigación. De acuerdo a la primera interrogante de investigación, los hallazgos evidenciaron que la mayoría de los estudiantes de Comercio Exterior poseen un conocimiento limitado —entre moderado y bajo— sobre las



metodologías cualitativas y mixtas. Esto permite deducir una carencia significativa de los fundamentos básicos necesarios para el desarrollo de investigaciones de enfoque mixto.

En cuanto a la segunda pregunta del estudio reportado, las categorías emergidas de los encuentros dialógicos con los estudiantes permitieron concluir que debe hacer esfuerzos para la creación de espacios como círculos o redes de investigación mixta en la comunidad universitaria que promueva, refuerce y asuma que existe diferentes enfoques de investigación para acercarse y responder a las problemáticas de las realidades estudiadas.

Se recomienda futuros estudios sobre los efectos de los círculos y redes de promoción de competencias investigativas y de semilleros que desarrollen enfoques de investigación bajo un seguimiento en el que estimen el adecuado manejo de las metodologías.

Referencias

- Aranibar-Ramos, E.R. y Quispe-Ambrocio, A.D. (2023). Exploración del comercio global: una revisión integral del comercio internacional y el comercio exterior. *Quipukamayoc*, 31, (66), 85-100. <https://dx.doi.org/10.15381/quipu.v31i66.25573>
- Ayerdis, M. (2023). La investigación universitaria en las IES de América Latina (Apuntes para la reflexión). *Revista Humanismo Y Cambio Social*. 59–72. <https://doi.org/10.5377/hcs.v20i20.15834>
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M., Paz-Lourido, B., Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27. (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91668059003>
- Beltrán-Montalvo, H., Martínez-Prats, G., Martínez-Ortiz, M., y Dupeyron-Cortes, L. (2024). Explorando las dinámicas del comercio exterior: perspectivas, desafíos y oportunidades. *Revista de investigación académica sin frontera*, (41). <https://doi.org/10.46589/riasf.vi41.622>
- Blanco, M.A., Vásquez-Nieva, O., Blanco, M.E., Gastelum-Acosta, P.E., y Arocutipa-Huanacuni, L.E. (2023). Acciones gerenciales y rol del docente en el área de Investigación en el contexto universitario, *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 11, (3). 1–10, <https://doi.org/10.15649/2346030X.3345>



- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la Metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Medina Romero, M.A., Hurtado Tiza, D.R, Muñoz Murillo, J.P., Ochoa Cervantez, G, D., y Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Nolazco-Labajos, F.A., Guerrero Bejarano, M.A., Carhuancha-Mendoza, I.M., Saravia Ramos. (2022). Competencia investigativa estudiantil durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), Esp. 28, (6), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28073815016>
- Petrovici, Z. (2022). Comercializar la diplomacia: desafíos, soluciones y limitaciones de una adaptación necesaria en la política exterior de la España de Alfonso XIII. *Hispania*. 82(271), 489-517. <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.014>
- Ramírez-Montoya, M.S., y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista Comunicar*, <https://www.revistacomunicar.com/html/65/es/65-2020-01.html>
- Sánchez Flores, F.A. (2019). Epistemic Fundamentals of Qualitative and Quantitative Research: Consensus and Dissensus. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 13 (1). 101-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Suarez-Amaya, W., M. Rodríguez-Altamirano, M, y Ganga Contreras, F.A. (2022). Estrategias para promover la producción científica universitaria en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 28. (2). 350-363. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37943>
- Valenzuela, M.E., Valenzuela, A.D., Reynoso, O.U., y Portillo, S.A. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de posgrado en Educación. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 8. 1-12. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2766>



Síntesis Curricular



Oscar Vásquez Nieva

Magister en International Customs Law and Administration (Aduanas y Comercio Internacional) - University of Canberra (Australia). Abogado - Pontificia Universidad Católica del Perú. Bachiller en Economía - Universidad San Ignacio de Loyola. Miembro del Directorio del Gremio de Comercio Exterior de la Cámara de Comercio de Lima - CCL. Miembro del Directorio de PROMPERU.



María Alejandra Blanco

Doctora en Gerencia. Magister en Educación mención Investigación educativa. Licenciada en Educación Integral en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos, área Ciencias de la Educación, Venezuela. Líneas de investigación relacionada a: gestión educativa y educación ambiental.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN CONTEXTOS RURALES: UNA REVISIÓN DE PERSPECTIVAS RECIENTES

Autor: Diego Andrés Peña Suaza

dandresps10@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5084-826X>

*Institución educativa rural El Salitre
Florencia, Caquetá - Colombia*

PP. 144-164



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN CONTEXTOS RURALES: UNA REVISIÓN DE PERSPECTIVAS RECIENTES

Autor: Diego Andrés Peña Suaza
dandresps10@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-5084-826X>
Institución educativa rural El Salitre
Florencia, Caquetá - Colombia

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Octubre 2025

Resumen

Esta revisión analizó el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el fortalecimiento de la enseñanza de las matemáticas en entornos rurales. El análisis se sustentó en el escrutinio de 20 estudios publicados entre 2020 y 2025, seleccionados por su enfoque en el ABP y su aplicación en contextos rurales, siguiendo la metodología documental bajo los criterios de la declaración PRISMA. Los resultados revelan que el ABP no solo incrementa el rendimiento académico, sino que también potencia el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y una comprensión profunda de los contenidos, especialmente cuando los proyectos se vinculan con la realidad cotidiana de los estudiantes. Se concluye que la efectividad de esta estrategia depende de la formación docente especializada, el aprovechamiento de los recursos comunitarios y la adaptación contextual de los proyectos.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos, educación matemática, contextos rurales, metodologías activas.

PROJECT BASED LEARNING AND MATHEMATICS TEACHING IN RURAL CONTEXTS: A REVIEW OF RECENT PERSPECTIVES

Abstract

This review analyzed how Project-Based Learning (PBL) can help improve the teaching of mathematics in rural schools. It is an analysis based on a review of 20 studies published between 2020 and 2025, selected for their focus on PBL and its application in rural contexts. The study followed a documentary methodology based on the PRISMA criteria.



The results show that PBL not only enhances academic performance but also helps develop skills such as critical thinking, teamwork, and a better understanding of mathematical concepts, especially when projects are related to students' real-life experiences. It is concluded that for this strategy to be effective, it is essential that teachers are well trained, that community resources are utilized, and that projects are adapted to the local context.

Key words: Project based learning, mathematics education, rural contexts, active methodologies.

Introducción

La enseñanza de las matemáticas representa un desafío complejo en cualquier escenario; no obstante, en las zonas rurales de Colombia la problemática se agudiza. Los docentes enfrentan múltiples barreras, que van desde la precariedad de la infraestructura física hasta la escasez de materiales didácticos y la carencia de servicios básicos como conectividad a internet y fluido eléctrico. Aunque las políticas públicas enfatizan la inclusión y la equidad, persiste una brecha significativa entre los contextos urbano y rural. Al respecto, el Laboratorio de Economía de la Educación (2023) señala que “los estudiantes de las zonas rurales históricamente han obtenido, en promedio, un menor puntaje global en el examen Saber 11 que los estudiantes urbanos” (p. 15), lo que evidencia una desigualdad estructural vigente. Esta disparidad se refleja claramente en los resultados de las pruebas Saber 11, donde el promedio en matemáticas para las escuelas rurales es de 235 puntos, frente a los 265 obtenidos en las zonas urbanas (García, Rojas y Coronado, 2024, p. 4).

Uno de los factores que más inciden en esta problemática es la desvinculación entre los contenidos curriculares y la realidad cotidiana de los estudiantes. En las escuelas rurales, predomina el uso de guías estandarizadas que priorizan la enseñanza de fórmulas y procedimientos mecánicos, omitiendo su utilidad en contextos reales. En este sentido, Baquero, Barbosa y Fernández (2023) señalan que la enseñanza de las matemáticas en entornos rurales debe adaptarse al territorio, estableciendo vínculos entre la teoría y la cotidianidad para que el aprendizaje adquiriera sentido y aplicabilidad. De lo contrario, la





falta de pertinencia genera desinterés y apatía en el alumnado, quienes pueden llegar a percibir el conocimiento matemático como irrelevante. En consecuencia, resulta difícil que un joven comprenda conceptos como las fracciones o las funciones lineales si no se le demuestra su relación directa con las actividades de su finca, su hogar o su comunidad.

Aunado a lo anterior, las particularidades del entorno rural añaden obstáculos significativos; el personal docente debe realizar trayectos extensos para acceder a instituciones ubicadas en zonas geográficamente aisladas, caracterizadas por la ausencia de conectividad y recursos básicos. Asimismo, es frecuente que los maestros deban atender aulas multigrado, lo que implica instruir a diversos niveles de forma simultánea. Al respecto, Meneses Delgado y Rodríguez Casanova (2024) explican que “los docentes en aulas multigrado rurales deben realizar funciones adicionales a la enseñanza, carecen de formación en metodologías activas y enfrentan limitaciones materiales” (p. 33). En departamentos como Caquetá-Colombia, esta modalidad es predominante, y un solo docente puede tener bajo su cargo tres o más grados escolares; esta complejidad administrativa dificulta la organización curricular y compromete la pertinencia pedagógica para la totalidad de los estudiantes.

No obstante, el entorno rural posee un potencial pedagógico subestimado que ofrece innumerables situaciones auténticas para la enseñanza de las matemáticas de manera significativa. Actividades cotidianas como la medición de parcelas, el cálculo de raciones para el ganado o la gestión financiera de las cosechas constituyen escenarios ideales para abordar contenidos curriculares desde una perspectiva aplicada. Para capitalizar estas oportunidades, resulta imperativo un cambio de paradigma educativo; es decir, transitar de modelos tradicionales y pasivos hacia metodologías activas. En este enfoque, el estudiante asume un rol protagónico en su proceso de formación, permitiendo que el conocimiento matemático se construya a partir de la interacción con su propia realidad.

Bajo este panorama, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) surge como una alternativa pedagógica de alto impacto. Esta estrategia propone que los estudiantes





construyan conocimiento mediante la resolución de problemas auténticos y situados en su contexto. Al respecto, Thomas (2000) lo define como “una forma de instrucción basada en el estudiante, donde se promueve la investigación, la colaboración y la producción de conocimientos a partir de proyectos concretos” (p. 3). En consecuencia, el proceso educativo trasciende la ejecución mecánica de contenidos de texto, partiendo en su lugar de preguntas de investigación que incentivan la indagación autónoma y la aplicación práctica de los saberes adquiridos.

La versatilidad del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite su adaptación con notable pertinencia en los contextos rurales. Investigaciones recientes evidencian que, al vincular los proyectos con actividades propias del entorno —tales como la agricultura, la economía familiar o la gestión de recursos naturales—, los estudiantes no solo fortalecen sus competencias matemáticas, sino que también desarrollan autonomía, sentido de pertenencia y una mayor motivación intrínseca. Este enfoque demuestra que, cuando el alumnado comprende el propósito y la aplicabilidad de los contenidos curriculares, se produce una transformación positiva en su disposición hacia el aprendizaje y, en consecuencia, una mejora significativa en su desempeño académico (Gualán-Shuira y Canquiz-Rincón, 2025).

Otro aspecto fundamental del ABP es su capacidad para fomentar el desarrollo de competencias transversales, tales como el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, la creatividad y la toma de decisiones; así como en la integración con otras metodologías activas de enseñanza (Fitrah et al., 2025). Al respecto, Barron y Darling-Hammond (2008) afirman que “los proyectos bien diseñados permiten que los estudiantes desarrollen habilidades del siglo XXI, como la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas complejos” (p. 3). En el entorno rural, donde la institución educativa representa a menudo el principal espacio de socialización y formación ciudadana, el fortalecimiento de estas habilidades resulta esencial para el empoderamiento y el desarrollo integral de los jóvenes.





Sin embargo, la implementación del ABP en entornos rurales representa un reto estructural que trasciende el mero cambio metodológico; exige una transformación profunda en la dinámica del aula. Al respecto, Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2018) sostienen que “la falta de formación docente específica en metodologías activas suele traducirse en una práctica conservadora, que limita la innovación pedagógica” (p. 3). A esta carencia formativa se suman obstáculos críticos como la insuficiencia de materiales didácticos, la nula conectividad y el limitado respaldo institucional. No obstante, a pesar de estas limitaciones, diversas experiencias documentadas demuestran la viabilidad y el éxito de estas propuestas cuando se fundamentan en el compromiso docente y la adaptación creativa al entorno.

Un caso muy interesante es el del proyecto *Agromática, innovando para el campo*, hecho por el profesor Luis Emiro Ramírez en una escuela rural de Florencia, Caquetá-Colombia, quien generó una propuesta en la que sus estudiantes aprenden haciendo tecnología para resolver problemas del campo. Según Computadores para Educar (2023), durante la competencia *Educa Digital Regional Amazonía*, estudiantes inspirados por el proyecto Agromática desarrollaron prototipos tecnológicos para resolver problemas reales del entorno rural, como monitorear cultivos y detectar inundaciones a través de dispositivos diseñados por ellos mismos. Gracias a esto, los jóvenes han empezado a ver las matemáticas como algo útil y han mejorado su relación con la escuela.

Así pues, el propósito de este artículo es presentar una revisión crítica sobre cómo se ha venido utilizando el ABP para enseñar matemáticas en contextos rurales; mediante un análisis de la literatura publicada sobre el tema. Se espera identificar qué se ha dicho, qué se ha hecho y qué retos hay para implementar esta metodología en zonas con muchas limitaciones, pero también con muchas posibilidades.

Materiales y métodos

Para desarrollar este artículo se utilizó un enfoque cualitativo de revisión documental, tomando como base los principios del protocolo PRISMA (Preferred





Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), adaptado al campo educativo. Aunque el PRISMA suele aplicarse de manera rigurosa en revisiones sistemáticas, en este caso se empleó de una manera más flexible y contextualizada, buscando mantener la transparencia y el orden en el proceso de búsqueda, selección y análisis de los textos, sin dejar de lado una mirada crítica e interpretativa sobre el contenido encontrado.

La investigación mantuvo una orientación cualitativa e interpretativa, pero siguiendo un procedimiento organizado y coherente con los lineamientos de PRISMA, lo que dio mayor confianza y validez a los resultados obtenidos.

El uso del enfoque PRISMA permitió organizar el trabajo metodológico en cuatro etapas principales: (a) identificación de artículos académicos en bases de científicas como Scopus, Scielo, Redalyc y ERIC, utilizando palabras clave relacionadas con *Aprendizaje Basado en Proyectos, educación matemática y contextos rurales*; (b) cribado, donde se eliminaron duplicados y estudios que no encajaban con el tema; (c) elegibilidad, revisando los textos completos para verificar que cumplieran los criterios de inclusión (años 2020–2025, revisión por pares y enfoque en ABP); y (d) inclusión, en la que se seleccionaron finalmente veinte estudios para el análisis interpretativo.

En la fase de identificación, se revisaron artículos publicados entre 2020 y 2025, priorizando aquellos disponibles en bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Scielo, Redalyc, ERIC, Dialnet y Google Scholar. La búsqueda se hizo combinando palabras clave como *Aprendizaje Basado en Proyectos, educación matemática, contextos rurales y enseñanza de las matemáticas*. También se consultaron revistas especializadas como *Educación Matemática, RELIME, Revista Iberoamericana de Educación Matemática, Educación y Pedagogía* y la *Revista Colombiana de Educación*, entre otras. Esta estrategia permitió garantizar que los estudios elegidos fueran actuales, relevantes y con calidad científica, tal como lo plantea la fase de identificación del PRISMA.

Durante las fases de cribado y elegibilidad, se usaron combinaciones de palabras clave tanto en español como en inglés, tales como *mathematics teaching, rural education*,



Project-Based Learning y meaningful learning. Luego se aplicaron criterios de inclusión y exclusión previamente definidos para asegurar la pertinencia temática y metodológica. Se incluyeron solo los artículos: (a) publicados entre 2020 y 2025; (b) revisados por pares; (c) que abordaran el ABP en la enseñanza de las matemáticas o en entornos educativos rurales; y (d) que presentaran resultados teóricos, empíricos o metodológicos con sustento académico. Se descartaron duplicados, reseñas sin análisis crítico, documentos no arbitrados y textos que no tuvieran relación con la educación matemática.

Tras la fase de depuración, se seleccionaron veinte artículos que cumplieron estrictamente con los criterios de inclusión. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura comparativa y analítica de cada fuente, empleando un análisis cualitativo de contenido que permitió identificar los ejes temáticos, las convergencias y las divergencias entre los estudios, así como su capacidad de respuesta ante la pregunta de investigación. De acuerdo con lo propuesto por Torracó (2005), este tipo de revisión integrativa busca sintetizar el conocimiento existente para ofrecer una perspectiva amplia, crítica y actualizada sobre una problemática compleja.

Durante la fase analítica, se elaboraron matrices temáticas para sistematizar la información, categorizando los hallazgos en tres dimensiones principales: la implementación metodológica del ABP, su impacto en el aprendizaje matemático y las adecuaciones específicas para contextos rurales. Este proceso de codificación y organización permitió identificar patrones recurrentes, tendencias emergentes y vacíos significativos en la literatura científica revisada.

Para el procesamiento de la información, se aplicó un análisis temático cualitativo orientado a identificar convergencias y divergencias entre los estudios seleccionados. A pesar de no emplear software especializado de análisis cualitativo, se utilizaron hojas de cálculo y anotaciones analíticas en los documentos fuente, lo que garantizó una organización sistemática y rigurosa de los datos. Este procedimiento facilitó la ejecución de una codificación abierta y axial, permitiendo agrupar las ideas centrales en categorías emergentes alineadas con los objetivos de la investigación.

Finalmente, el procedimiento se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, consustancial a la investigación cualitativa, cuyo propósito es comprender en profundidad los significados y constructos teóricos de los textos seleccionados. Más que un análisis estadístico comparativo, el objetivo se centró en la interpretación de los aportes teóricos y prácticos que emergen de la literatura reciente sobre el ABP en la enseñanza de las matemáticas, permitiendo identificar patrones recurrentes, vacíos epistémicos y perspectivas de avance. De esta manera, se mantuvo una rigurosa coherencia entre los objetivos, la declaración PRISMA y el análisis hermenéutico, garantizando que los resultados reflejen con fidelidad el estado del arte en este campo del saber educativo.

Presentación análisis y discusión de resultados

Los hallazgos derivados de esta revisión sistemática se estructuraron en tres dimensiones analíticas: (a) la implementación metodológica del ABP, (b) su impacto en el aprendizaje de las matemáticas y (c) las adecuaciones curriculares en contextos rurales. A continuación, en la Tabla 1, se sintetizan estas categorías junto con los estudios correspondientes, facilitando una visión integral de la evidencia recolectada.

Tabla 1.
Estudios recientes sobre la implementación del ABP en matemáticas y sus hallazgos relevantes

Criterio: Implementación metodológica	
Autoría	Principales resultados
Nguyen et al. (2024)	Esta revisión sistemática, basada en 25 publicaciones, analizó cómo se está implementando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el área de matemáticas en los niveles de primaria y secundaria. Se evidenció que el ABP promueve aprendizajes más activos, significativos y colaborativos entre los estudiantes. No obstante, los autores también señalaron algunas dificultades que siguen presentes, como la falta de preparación adecuada en los docentes, el poco tiempo disponible para planear los proyectos y cierta resistencia al cambio en las metodologías tradicionales. Ante esto, se recomienda brindar un mayor acompañamiento a los docentes y hacer ajustes en el currículo para facilitar la aplicación del ABP en el aula.

Tabla 1 (cont.)

Criterio: Impacto en el aprendizaje	
Autor (año)	Principales resultados
Díaz-Núñez y Arana Medina (2024)	Este estudio cuasi-experimental mostró que los estudiantes que aprendieron a través del ABP obtuvieron mejores resultados en las pruebas de matemáticas en comparación con el grupo control. Se resaltó que el trabajo por proyectos permitió contextualizar los contenidos, lo cual facilitó su comprensión. También se observó un aumento en la participación activa de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.
Cañas Mendoza y Hernández Arroyo (2025)	Con estudiantes de sexto grado se llevó a cabo un proyecto que integraba matemáticas y ciencias sociales. Los alumnos que trabajaron con ABP obtuvieron mejores resultados que el grupo control, especialmente en temas de geometría y proporcionalidad. Esta experiencia les permitió aprender de forma activa, reflexiva y colaborativa, poniendo en práctica lo que iban descubriendo a lo largo del proyecto.
Villamagua León y Quizhpe Cueva (2024)	Por medio de un proyecto sobre emprendimiento estudiantil, los estudiantes lograron entender mejor, temas como las operaciones, las medidas y los porcentajes. El ABP no solo facilitó ese aprendizaje, sino que también aumentó su motivación, promovió la autonomía y fortaleció su capacidad para tomar decisiones con sentido matemático.
Raudhatul Jannah et al. (2025)	En estudiantes de primaria que tenían dificultades con la geometría, el ABP con enfoque STEM ayudó a fortalecer su comprensión de las figuras planas. Además, se notaron avances en su pensamiento crítico y en la creatividad. La experiencia también mostró un cambio positivo en su actitud, volviéndose más activos y participativos en clase.
Zhang y Ma (2023)	Luego de analizar 66 estudios sobre ABP, se confirmó que esta metodología es efectiva para mejorar el rendimiento académico, la motivación, la resolución de problemas y la actitud de los estudiantes hacia las matemáticas. El impacto fue aún más evidente cuando se trabajó con grupos pequeños y durante periodos de entre 8 y 18 semanas.
Del Valle-Ramón et al. (2020)	La combinación del ABP con videos de YouTube mostró avances significativos en estudiantes de quinto grado en comparación con el grupo control. Los alumnos expresaron sentirse más satisfechos y comprendieron mejor los temas de matemáticas.
Yarmanetti et al. (2025)	Con estudiantes de secundaria se integró el ABP con la metodología de clase invertida. Esto permitió mejorar habilidades propias del pensamiento computacional, como la descomposición, el reconocimiento de patrones y la abstracción. Además, se generó un ambiente de aprendizaje más participativo.
Vargas et al. (2020)	El estudio mostró que los estudiantes con dificultades en matemáticas mejoraron de forma significativa su desempeño al trabajar con ABP apoyado en el uso de TIC. El porcentaje de alumnos en nivel superior aumentó del 7% al 83%, lo que evidencia que esta metodología puede ser muy efectiva para mejorar los resultados en contextos vulnerables.



Tabla 1 (cont.)

Criterio: Adecuaciones para Contextos	
Autor (año)	Principales resultados
Gualán Shuira y Canquiz Rincón (2025)	En una comunidad rural de la Amazonía ecuatoriana, se evidenció que el ABP ayudó a fortalecer competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación y el pensamiento crítico. Además, se notó un aumento en la participación de los estudiantes y en su sentido de pertenencia hacia la escuela y su comunidad.
García-Cuéllar et al. (2024)	En una escuela rural del Caquetá, en Colombia, se aplicó el ABP y se logró que los estudiantes desarrollaran competencias matemáticas conectadas con situaciones de la vida diaria. La experiencia mostró que, a pesar de las limitaciones del contexto, esta metodología puede adaptarse y funcionar de manera efectiva.
Arrieta-Cohen et al. (2024)	En varias escuelas rurales de Colombia, la implementación de un programa de ABP después de la pandemia mostró mejoras en los resultados de matemáticas, lenguaje y ciencias. Además, se fortalecieron competencias clave como la comunicación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.
Kizys et al. (2025)	Docentes de zonas rurales en Estados Unidos pusieron en marcha el ABP adaptado a sus comunidades, integrando un enfoque contextual y participativo. Contaron con el apoyo de expertos locales y ajustaron los contenidos STEM a las realidades del entorno. Sin embargo, enfrentaron desafíos como el aislamiento geográfico y la falta de recursos.
Chacha et al. (2023)	En escuelas rurales del Ecuador, la implementación de ABP con enfoque interdisciplinario ayudó a conectar los contenidos académicos con la realidad que viven los estudiantes. La experiencia fortaleció sus habilidades matemáticas, el pensamiento crítico y promovió una participación más activa en el proceso de aprendizaje.

Los estudios analizados demuestran que la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el área de matemáticas es un proceso complejo que exige una planificación rigurosa, orientada al diseño de estrategias que promuevan la participación activa y el desarrollo de competencias fundamentales.

Investigaciones como las de Gómez-Mendivelso et al. (2023), Mielles-Tuárez y Lescay-Blanco (2024), y Monge y Suárez (2023), coinciden en que la integración de las TIC y el rediseño de los modelos de instrucción permiten que el ABP se adapte a diversos niveles educativos. Esta sinergia metodológica facilita una conexión efectiva entre la teoría matemática y la resolución de situaciones auténticas en el entorno del estudiante.





Se observó que existe un consenso en la literatura respecto a los beneficios significativos en la motivación, la autonomía y la comprensión conceptual, así como en el fortalecimiento de habilidades transversales como la comunicación y el trabajo colaborativo (Villamagua-León y Quizhpe-Cueva, 2024; Del Valle-Ramón et al., 2020; Díaz-Núñez y Arana-Medina, 2024).

El abordaje de problemas auténticos en un marco de cooperación favorece el compromiso cognitivo de los estudiantes, quienes muestran una mayor involucración en las actividades propuestas y desarrollan una seguridad superior al enfrentar desafíos matemáticos de alta complejidad.

En los contextos rurales, se evidencia que el ABP otorga un mayor sentido al aprendizaje al integrarse con los saberes locales y la identidad del territorio. Investigaciones desarrolladas por Gualán-Shuira y Canquiz-Rincón (2025), García-Cuéllar et al. (2024) y Chacha et al. (2023) demuestran que, pese a las barreras estructurales — como la precariedad de recursos y la limitada conectividad—, el profesorado ha gestionado proyectos de alto valor pedagógico que vinculan los contenidos curriculares con la realidad comunitaria.

Esta estrategia ha resultado fundamental para el manejo de aulas multigrado, facilitando una enseñanza diferenciada que fortalece el sentido de pertenencia y aprovecha la convergencia entre estrategias presenciales y herramientas digitales, según las posibilidades del entorno.

A continuación, se examinan los hallazgos derivados de la revisión, estructurados bajo los tres criterios analíticos definidos previamente: (a) la implementación metodológica del ABP, (b) su impacto en el aprendizaje matemático y (c) las adecuaciones específicas para el contexto rural. El propósito de esta sección es reflexionar de manera crítica sobre las evidencias recolectadas, identificando las estrategias exitosas, las barreras persistentes y las líneas de acción futuras que permitan fortalecer la educación matemática en territorios rurales.



Implementación metodológica

Las investigaciones convergen en que el ABP constituye una metodología eficaz para alcanzar aprendizajes significativos en matemáticas, supeditada a una planificación rigurosa y al despliegue de estrategias creativas adaptadas al contexto. Autores como Nguyen et al. (2024), Lasso-Cardona (2023) y Monge y Suárez (2023) sostienen que, bajo una estructura definida —basada en problemas auténticos, trabajo colaborativo y evaluación continua—, se incrementa la participación estudiantil y se potencian competencias como la creatividad, la comunicación y la resolución de problemas complejos.

Asimismo, trabajos como los de Mieles-Tuárez y Lescay-Blanco (2024) y Gómez-Mendivelso et al. (2023) resaltan la relevancia de integrar las TIC en el marco del ABP; esta convergencia tecnológica fomenta el aprendizaje autónomo y el uso activo de herramientas digitales. No obstante, persisten barreras críticas: varios estudios advierten sobre la limitada formación docente en metodologías activas, las restricciones de tiempo para el diseño pedagógico y la rigidez de los currículos tradicionales (Nguyen et al., 2024; Viro et al., 2020). En consecuencia, existe un consenso sobre la necesidad de garantizar procesos de formación continua y acompañamiento institucional para asegurar la sostenibilidad de estas innovaciones.

Impacto en el aprendizaje

En términos generales, la evidencia sugiere que el ABP ejerce un impacto positivo significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, manifestándose en mejoras del rendimiento académico, el razonamiento lógico, la comprensión conceptual y la motivación escolar. Investigaciones como las de Villamagua-León y Quizhpe-Cueva (2024), Díaz-Núñez y Arana-Medina (2024) y Raudhatul-Jannah et al. (2025) demuestran que los estudiantes involucrados en metodologías de proyectos no solo obtienen calificaciones superiores, sino que desarrollan una mayor autoeficacia al abordar problemas de alta complejidad que previamente percibían como inalcanzables.



Asimismo, trabajos como los de Zhang y Ma (2023) y Yarmanetti et al. (2025) señalan que la articulación del ABP con enfoques como la educación STEM o el aula invertida (*flipped classroom*) potencia el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional. Esta integración amplía las posibilidades de transferencia del conocimiento matemático a diversos contextos. No obstante, persisten limitaciones determinantes: variables como la ratio de estudiantes por aula, la disponibilidad de tiempo y la infraestructura institucional condicionan el éxito de la intervención. Al respecto, Del Valle-Ramón et al. (2020) sugieren que la efectividad del ABP se incrementa al incorporar recursos multimedia, los cuales facilitan la visualización de conceptos abstractos y aumentan el compromiso cognitivo del alumnado.

Adecuaciones para contextos rurales

En relación con los entornos rurales, la evidencia indica que el ABP posee un alto potencial transformador, siempre que se fundamente en una adaptación contextual rigurosa. Investigaciones como las de Gualán-Shuira y Canquiz-Rincón (2025), Arrieta-Cohen et al. (2024) y Chacha et al. (2023) demuestran que esta metodología facilita la convergencia entre los contenidos curriculares y la cotidianidad del estudiante rural.

Esta vinculación no solo fortalece la identidad y el sentido de pertenencia territorial, sino que incrementa significativamente los niveles de participación y el compromiso con el proceso educativo.

Asimismo, la literatura subraya la relevancia de estrategias transversales como la enseñanza multigrado, el enfoque interdisciplinar y el aprendizaje híbrido, el cual combina recursos digitales y presenciales (García-Cuéllar et al., 2024; Kizys et al., 2025). En esta línea, Vargas et al. (2020) sostienen que el uso estratégico y contextualizado de la tecnología permite alcanzar avances significativos en el desempeño académico, incluso en entornos caracterizados por la vulnerabilidad socioeconómica y la escasez de infraestructura.

No obstante, la implementación enfrenta desafíos persistentes, tales como la dispersión geográfica, la precariedad de recursos y la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas tradicionales.

Estos factores evidencian la imperativa necesidad de diseñar propuestas curriculares flexibles que se adapten a las particularidades de cada ecosistema escolar. Asimismo, resulta fundamental el respaldo de políticas públicas integrales que garanticen no solo el acceso equitativo a la tecnología, sino también programas de formación docente continua, que aseguren la sostenibilidad de la innovación educativa en el campo.

Con todo lo anterior, el ABP constituye una estrategia con un potencial transformador para la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales, siempre que su implementación parta de una planificación rigurosa y una adaptación profunda al entorno sociocultural.

No obstante, la sostenibilidad de este modelo depende de la atención urgente a retos estructurales: el fortalecimiento de la formación docente en metodologías activas, la superación de las brechas tecnológicas, la flexibilización de los currículos tradicionales y la consolidación de vínculos efectivos entre la institución educativa y la comunidad.

Por lo expuesto, se recomienda transitar hacia una implementación del ABP que sea sostenible y situada, logrando una sinergia entre la innovación pedagógica, la participación comunitaria y una perspectiva de equidad digital.

Las líneas de investigación futuras deberían priorizar el diseño de modelos de intervención para instituciones educativas con recursos limitados. Asimismo, resulta imperativo desarrollar sistemas de evaluación que trasciendan el rendimiento académico cuantitativo, integrando indicadores sobre el pensamiento crítico, el desarrollo socioemocional y el ejercicio de la participación ciudadana en el estudiantado.



Conclusiones

En conclusión, esta revisión sistemática permite comprender con mayor claridad cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) potencia la enseñanza de las matemáticas en contextos rurales. Se evidencia que esta metodología posee un potencial significativo para fomentar un aprendizaje activo, situado y estrechamente vinculado con el entorno del estudiante. Al articular los proyectos con la cotidianidad del alumnado, las matemáticas trascienden la abstracción de los números y las fórmulas para transformarse en herramientas instrumentales orientadas a la resolución de problemas auténticos, lo cual incrementa exponencialmente la motivación intrínseca por el conocimiento.

Un hallazgo determinante radica en que la efectividad del ABP está supeditada a una configuración sistémica de factores críticos como la rigurosidad en la planeación docente, el diseño de proyectos basados en problemas auténticos, el fomento del trabajo colaborativo y la mediación constante del profesorado. Asimismo, se subraya que la integración de herramientas digitales y la interdisciplinariedad enriquecen significativamente el proceso, a condición de que estas estrategias guarden una estrecha coherencia con las realidades tecnológicas y las particularidades culturales de cada territorio.

Pese a sus ventajas, la implementación del ABP en las instituciones rurales enfrenta barreras estructurales significativas; entre las más recurrentes se encuentran la limitada formación docente en metodologías activas, las restricciones temporales para la planeación pedagógica y las carencias en la infraestructura física y tecnológica. Estas variables comprometen la sostenibilidad de las iniciativas a largo plazo. En consecuencia, resulta imperativo que tanto las instituciones educativas como los entes territoriales fortalezcan el respaldo a estas prácticas, garantizando no solo la asignación de recursos, sino también un acompañamiento institucional permanente.

En términos prospectivos, se recomienda fortalecer la cualificación docente en metodologías activas, fomentar la creación de redes de colaboración entre instituciones

rurales y diseñar materiales pedagógicos que integren los saberes ancestrales y locales con el currículo matemático. Asimismo, resulta pertinente que futuras líneas de investigación analicen los efectos longitudinales del ABP, trascendiendo el rendimiento académico inmediato para evaluar su impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales, habilidades para la vida y capacidades productivas de los estudiantes en sus entornos rurales.

El ABP es una oportunidad muy valiosa para cambiar la forma en que se enseñan las matemáticas en el contexto rural, pero para que funcione de verdad, es necesario que se implemente con una visión crítica, flexible y comprometida con las realidades rurales.

Referencias

- Arrieta-Cohen, M. C., Torres-Arizal, L. A., y Gómez-Yepes, R. L. (2024). Evaluating the Impact of an Educational Intervention Using Project-Based Learning on Postpandemic Recovery in Rural Colombia. *Educ. Sci.*, 14, 1341. <https://doi.org/10.3390/educsci14121341>
- Baquero, E., Barbosa, V., y Fernández, N. (2023). Técnicas de enseñanza de las matemáticas en la zona rural de Colombia. *Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN*, 7. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1776>
- Barron, B., y Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.: En R. Furger (Ed.), *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf>
- Cañas Mendoza, L. Y., y Hernández Arroyo, E. (2025). *Aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias matemáticas en educación secundaria: propuesta y estudio empírico*. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 18(1), 155-182. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/62075>
- Chacha, L., López, J., Cueva, P., y Flores, N. (2023). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia para el desarrollo de habilidades en entornos rurales. *Revista Ciencia Innovadora*, 1(4), 55-72. Obtenido de <https://www.revistacienciainnovadora.com/index.php/home/article/download/16/50/149>
- Computadores para Educar. (2023). *La Amazonía vivió el sexto Educa Digital Regional en Florencia*. <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/publicaciones/5429/la-amazonia-vivio-el-sexto-educa-digital-regional-en-florencia/>



<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educacio%CC%81n-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>

- Lasso Cardona, L. A. (2023). Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática de literatura. *EDMA 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 12(2), 1–13. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2023.1-34>
- Meneses Delgado, J. G., y Rodríguez Casanova, M. A. (2024). Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. *Revista UNIMAR*, 42(1), 28–44. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3480>
- Mieles-Tuárez, M. L., y Lescay-Blanco, D. M. (2024). Innovar la enseñanza de la matemática a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en los estudiantes de octavo nivel de básica. *MQR Investigar*, 8(1), 838–862. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.838-862>
- Monge, D., y Suárez, L. (2023). El ABP como estrategia didáctica en la formación de docentes de matemática. *Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 125–145. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.6>
- Nguyen, H. T., Nguyen, G. T., Thai, L. T., Truong, D. T., y Nguyen, B. N. (2024). Teaching mathematics through project-based learning in K-12 schools: A systematic review of current practices, barriers, and future developments. *TEM Journal*, 13(3), 2054–2064. <https://doi.org/10.18421/TEM133-33>
- Raudhatul Jannah, U., Hafsi, R., y Basri, H. (2025). STEM: Project-Based Learning to Enhance Conceptual Understanding of Two-Dimensional Shapes and Develop the Pancasila Student Profile. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 10(2), 5993–6011. <http://dx.doi.org/10.25273/pe.v14i2.21314>
- Sancho-Gil, J. M., y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 1–20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation - California. https://my.pblworks.org/resource/document/a_review_of_research_on_project_based_learning
- Torraco, J. R. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Vargas, J. D., Niño, J., y Fernández, M. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC como estrategia para mejorar el rendimiento en matemáticas. *Boletín Redipe*, 9(3), 213–228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/943/857>



- Villamagua León, K. J., y Quizhpe Cueva, J. L. (2024). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en la educación escolar. *Ciencia Latina*, 8(2), 256–284. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11054
- Viro, E., Lehtonen, D., Joutsenlahti, J., y Tahvanainen, V. (2020). Teachers' perspectives on project-based learning in mathematics and science. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 8(1), 12-31. <https://doi.org/10.30935/scimath/9544>
- Zhang, L., y Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>

Síntesis Curricular



Diego Andrés Peña Suaza

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Actualmente, docente en la Institución Educativa Rural El Salitre, ubicada en el municipio de Florencia, Caquetá (Colombia). Trabajo enfocado en aplicar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tratando de conectar las matemáticas con proyectos productivos del entorno. Participación en espacios de formación para docentes y en el desarrollo de propuestas curriculares que buscan mejorar la educación en comunidades rurales. Interesado en los temas de innovación en la enseñanza, el uso educativo de las TIC y cómo lograr que el aprendizaje sea más significativo para estudiantes que viven en contextos de difícil acceso.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

PERCEPCIÓN Y DISPOSICIÓN DOCENTE HACIA LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA EL FOMENTO DEL CARÁCTER EMPRENDEDOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autora: Tania Stalina Rondón Marcano

taniarondon859@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0552-3672>

*Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui
El Tigre, Anzoátegui - Venezuela*

PP. 165-183





PERCEPCIÓN Y DISPOSICIÓN DOCENTE HACIA LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES PARA EL FOMENTO DEL CARÁCTER EMPRENDEDOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autora: Tania Stalina Rondón Marcano

taniarondon859@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-0552-3672>

Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui

El Tigre, Anzoátegui - Venezuela

Recibido: Septiembre 2025

Aceptado: Noviembre 2025

Resumen

El estudio examinó la percepción y disposición de los docentes universitarios respecto al uso de estrategias motivacionales orientadas al fortalecimiento del carácter emprendedor en estudiantes universitarios. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo de campo, aplicando un cuestionario tipo Likert a 26 docentes del Programa Nacional de Formación en Agroalimentación de la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui, en Venezuela. Los resultados evidenciaron que, aunque existe conocimiento y disposición hacia dichas estrategias, factores socioeconómicos limitan su implementación sistemática en la práctica docente. Se identificó que los profesores reconocen la importancia de la motivación en el proceso educativo y valoran su potencial para vincular la enseñanza con proyectos socioproductivos. El estudio aporta evidencia sobre la necesidad de fortalecer la formación docente en gerencia de aula y fomentar espacios de reflexión institucional que permitan articular la motivación educativa con el emprendimiento universitario.

Palabras clave: Emprendimiento, estudiante universitario, motivación.

TEACHER PERCEPTION AND DISPOSITION TOWARD MOTIVATIONAL STRATEGIES TO PROMOTE AN ENTREPRENEURIAL CHARACTER IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The study examined university teachers' perceptions and willingness to use motivational strategies aimed at strengthening entrepreneurial character in university students. It was developed using a quantitative approach, with a descriptive field design, applying a Likert-





type questionnaire to 26 teachers from the National Agri-Food Training Program at the José Antonio Anzoátegui Territorial Polytechnic University. The results showed that, although there is knowledge and willingness to use such strategies, socioeconomic factors limit their systematic implementation in teaching practice. It was found that teachers recognize the importance of motivation in the educational process and value its potential to link teaching with socio-productive projects. The study provides evidence of the need to strengthen teacher training in classroom management and to promote spaces for institutional reflection that allow for the articulation of educational motivation with university entrepreneurship.

Key words: Entrepreneurship, college student, motivation.

Introducción

La universidad, como institución generadora de conocimiento y promotora de transformación social, desempeña un papel estratégico en la construcción de capacidades emprendedoras entre sus actores fundamentales: estudiantes, docentes (entre otros trabajadores) y egresados. Su influencia no se limita al ámbito académico, sino que se extiende hacia el entorno socioproductivo, donde puede incidir directamente en el desarrollo endógeno de las comunidades.

En contextos marcados por el desempleo estructural y la escasez de recursos, como el que atraviesa Venezuela, esta función adquiere un carácter imperativo. La paradoja entre la falta de oportunidades laborales y la escasez de personal calificado para cubrir las demandas del aparato productivo revela una brecha que la educación superior está llamada a cerrar (UNESCO, 2022; Reimers, 2025).

En este sentido, el vínculo entre educación y desarrollo ha sido ampliamente documentado, pues, la calidad de vida de una nación está estrechamente relacionada con su sistema educativo y, en particular, con el capital humano que éste forma. En palabras de Hernán y García, citados por Serna et al. (2018) la educación debe ejercer un poder transformador sobre el individuo y su entorno, orientando el desarrollo integral en dimensiones físicas, sociales, vocacionales, intelectuales, éticas y creativas. Esta visión





holística exige que las universidades no solo transmitan saberes técnicos, sino que cultiven actitudes emprendedoras que permitan a los estudiantes convertirse en agentes de cambio.

Para ello, es indispensable que el docente universitario asuma un rol activo como gestor de aula, capaz de identificar las potencialidades de sus estudiantes y aplicar estrategias motivacionales que favorezcan el aprendizaje significativo. En este punto, el docente estratega no se limita a instruir, sino que diseña experiencias formativas que despiertan el interés, fortalecen la autonomía y promueven la iniciativa personal. Como señala Zabalza (2007), el profesor universitario debe ser un profesional reflexivo, con dominio de herramientas pedagógicas que le permitan adaptar su práctica a las necesidades reales del contexto.

Sin embargo, la motivación estudiantil no es un fenómeno lineal, es decir, cada estudiante construye sus propios referentes motivacionales al iniciar su trayectoria académica, pero estos pueden verse afectados por factores estructurales, institucionales y personales. Es por ello que, las dificultades económicas, las carencias formativas previas, la rigidez de los programas de estudio y la escasa vinculación con el entorno productivo pueden generar procesos de desmotivación que impactan negativamente en el rendimiento y la proyección profesional (Deci y Ryan, 2000). En este escenario, el docente se convierte en un mediador clave, capaz de reorientar el proceso formativo mediante estrategias que reconozcan la diversidad de intereses y estilos de aprendizaje.

Se parte del supuesto de que, la motivación, entendida como motor interno que impulsa la acción, puede ser estimulada mediante prácticas pedagógicas contextualizadas, capaces de generar sentido y propósito en el aprendizaje. En este sentido, el carácter emprendedor no se reduce a la creación de empresas, sino que se concibe como una actitud proactiva, resiliente y creativa frente a los desafíos del entorno (Gibb y Hannon, 2005). La pertinencia del estudio se enmarca en las exigencias de un mundo globalizado, caracterizado por la aceleración tecnológica y la valorización del conocimiento especializado. En este contexto, la educación superior debe asumir el reto de formar



profesionales con capacidad investigadora, pensamiento crítico y vocación emprendedora. Además, el estudio busca aportar elementos teóricos y metodológicos que sirvan de referencia para futuras investigaciones en el campo de la motivación educativa y el emprendimiento universitario.

Marco Referencial

Motivación educativa

Según Campanario, citado en (Polanco 2005), “motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas” (p. 2). En tal sentido, la motivación constituye uno de los pilares fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al influir directamente en la disposición del estudiante para involucrarse activamente en su formación. En el ámbito educativo, se ha abordado desde diversas perspectivas teóricas que permiten comprender su complejidad y dinamismo.

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), plantea que los individuos tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando estas necesidades son satisfechas, se favorece la motivación intrínseca, entendida como el impulso interno que lleva al estudiante a aprender por interés, curiosidad o satisfacción personal. En cambio, la motivación extrínseca se vincula con factores externos como recompensas, reconocimientos o presiones sociales. En contextos universitarios, ambas formas de motivación coexisten, pero es la motivación intrínseca la que se asocia con aprendizajes más significativos y sostenibles (Deci y Ryan, 2000).

Por su parte, el enfoque socio-cognitivo de Bandura (1986) introduce el concepto de autoeficacia, definido como la creencia del individuo en su capacidad para ejecutar acciones necesarias en situaciones específicas. Esta percepción influye en la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia ante los obstáculos. En el aula, los docentes

pueden fortalecer la autoeficacia mediante retroalimentación positiva, modelaje de conductas exitosas y establecimiento de metas alcanzables. Así, la motivación se convierte en un proceso relacional, donde el entorno educativo y las interacciones sociales juegan un papel determinante.

La autora de este artículo considera que la motivación educativa no es un atributo estático, sino una construcción dinámica que puede ser estimulada mediante prácticas pedagógicas contextualizadas, capaces de responder a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes. Es aquí donde el docente estructura y organiza una serie de actividades para que el educando construya su conocimiento, lo transforme y lo evalúe; además de participar con él en la recuperación de su propio proceso.

Estrategias motivacionales

Las estrategias motivacionales son intervenciones pedagógicas diseñadas para estimular el interés, la participación y el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje. Su aplicación en el aula permite crear ambientes propicios para el desarrollo de competencias emprendedoras, al fomentar la autonomía, la colaboración y la resolución de problemas reales. Como lo señalan Suárez y Fernández (2005) citado por Torres y Montañez (2007), “aquellos procedimientos que los estudiantes utilizan durante su proceso de aprendizaje para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad” (p. 5).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una de las estrategias más efectivas en este sentido. Consiste en la elaboración de productos o soluciones a partir de problemas contextualizados, lo que permite al estudiante asumir un rol activo y desarrollar habilidades de planificación, investigación y trabajo en equipo (Thomas, 2000). Esta metodología favorece la motivación intrínseca al conectar el aprendizaje con situaciones significativas.

Otra estrategia es el feedback positivo, entendido como retroalimentación constructiva y oportuna, contribuye a fortalecer la autoeficacia y la confianza del

estudiante. Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación efectiva debe centrarse en el proceso, ofrecer orientación clara y promover la reflexión sobre el desempeño. La gamificación, por su parte, incorpora elementos lúdicos en el diseño de actividades académicas, como desafíos, recompensas y niveles de logro. Esta estrategia ha demostrado ser útil para aumentar la motivación y la participación, especialmente en contextos donde el aprendizaje se percibe como monótono o distante (Deterding et al., 2011).

También, está el trabajo colaborativo que permite la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo de habilidades sociales y la generación de sentido de pertenencia. En equipos diversos, los estudiantes aprenden a negociar, compartir responsabilidades y valorar diferentes perspectivas, lo que enriquece el proceso formativo. Finalmente, el uso de referentes inspiradores como emprendedores locales, docentes innovadores o egresados exitosos puede despertar el interés y la identificación del estudiante con modelos positivos. Estas figuras actúan como catalizadores de la motivación, al mostrar que es posible transformar ideas en proyectos concretos.

Desarrollo del carácter emprendedor a través de la educación

El carácter emprendedor se concibe como un conjunto de disposiciones personales que habilitan al individuo para actuar con iniciativa, creatividad y resiliencia en la identificación y aprovechamiento de oportunidades. No se limita al ámbito empresarial, sino que abarca competencias transversales aplicables en diversos contextos sociales, académicos y laborales. En Gibb y Hannon (2005) se define como una actitud orientada a la acción, que implica asumir riesgos calculados, tomar decisiones autónomas y perseverar ante la incertidumbre.

Esta visión se complementa con el enfoque de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), que considera el emprendimiento como una competencia clave para la ciudadanía activa, la inclusión social

y el desarrollo sostenible. En este sentido, el carácter emprendedor integra valores como la responsabilidad, la ética, la colaboración y el compromiso con el entorno.

Desde la perspectiva educativa, el desarrollo del carácter emprendedor requiere experiencias formativas que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En virtud de ello, la universidad, como espacio de construcción de saberes y de interacción social, tiene el potencial de cultivar estas competencias mediante estrategias pedagógicas que vinculen el conocimiento académico con la realidad socioproductiva.

En este orden, el carácter emprendedor no se hereda ni se impone; se construye a través de procesos formativos que estimulan la creatividad, la curiosidad y la capacidad de transformar ideas en acciones concretas. Por ello, su fortalecimiento en el ámbito universitario representa una apuesta por la formación integral y por la generación de agentes de cambio comprometidos con el desarrollo de sus comunidades.

Con base en lo anterior, la educación emprendedora se ha consolidado como una estrategia clave para enfrentar los desafíos del siglo XXI, al promover competencias que trascienden el ámbito económico y se proyectan hacia la transformación social. Su incorporación en los currículos universitarios responde a la necesidad de formar profesionales capaces de generar soluciones innovadoras, liderar procesos de cambio y contribuir al desarrollo sostenible.

En América Latina, diversos países han impulsado políticas educativas que integran el emprendimiento como eje transversal. Por ejemplo, en Colombia, el Ministerio de Educación ha promovido la formación emprendedora desde la educación básica hasta la superior, mediante programas como *Universidad Emprendedora* y *Ruta de la Innovación* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019). En Venezuela, aunque existen iniciativas aisladas, aún se requiere una articulación más sólida entre las instituciones educativas y el sector productivo.

En Europa, la Comisión Europea ha desarrollado el marco EntreComp, que define quince competencias clave para el emprendimiento, agrupadas en tres áreas: ideas y oportunidades, recursos, y acción. Este enfoque ha sido adoptado por universidades en España, Finlandia y Alemania, que han rediseñado sus planes de estudio para incluir asignaturas, prácticas y proyectos vinculados al emprendimiento (Bacigalupo et al., 2016).

La autora de este artículo considera que la educación emprendedora no implica únicamente enseñar a crear empresas, sino formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno. En este marco, el docente se convierte en facilitador de experiencias significativas, capaz de motivar, orientar y acompañar el proceso de construcción del carácter emprendedor.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, idóneo para describir y analizar fenómenos educativos mediante datos numéricos y procedimientos estadísticos. Este enfoque se fundamenta en la objetividad, la medición precisa y la replicabilidad de los resultados, lo que lo convierte en una herramienta útil para explorar percepciones en contextos específicos (Hernández y Mendoza, 2018).

La investigación se enmarcó en un diseño de campo con carácter descriptivo, orientado a la observación directa de los sujetos en su entorno natural. Este tipo de estudio busca identificar patrones de comportamiento, actitudes y percepciones sin intervenir en las condiciones del fenómeno observado. En este caso, se pretendió describir la percepción y disposición de los docentes respecto al uso de estrategias motivacionales en el proceso formativo universitario, sin establecer relaciones causales ni correlaciones con el emprendimiento estudiantil, dado que no se presentaron evidencias empíricas que lo sustentaran.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de encuesta estructurada, aplicada mediante un cuestionario diseñado por la investigadora. Este instrumento constó de diez



ítems cerrados, formulados en escala tipo Likert con tres opciones de respuesta: siempre (S), algunas veces (AV) y nunca (N). La escala permitió captar la frecuencia con la que los docentes declaran aplicar determinadas estrategias motivacionales en el aula, así como su percepción sobre la relevancia de estas prácticas en el contexto educativo.

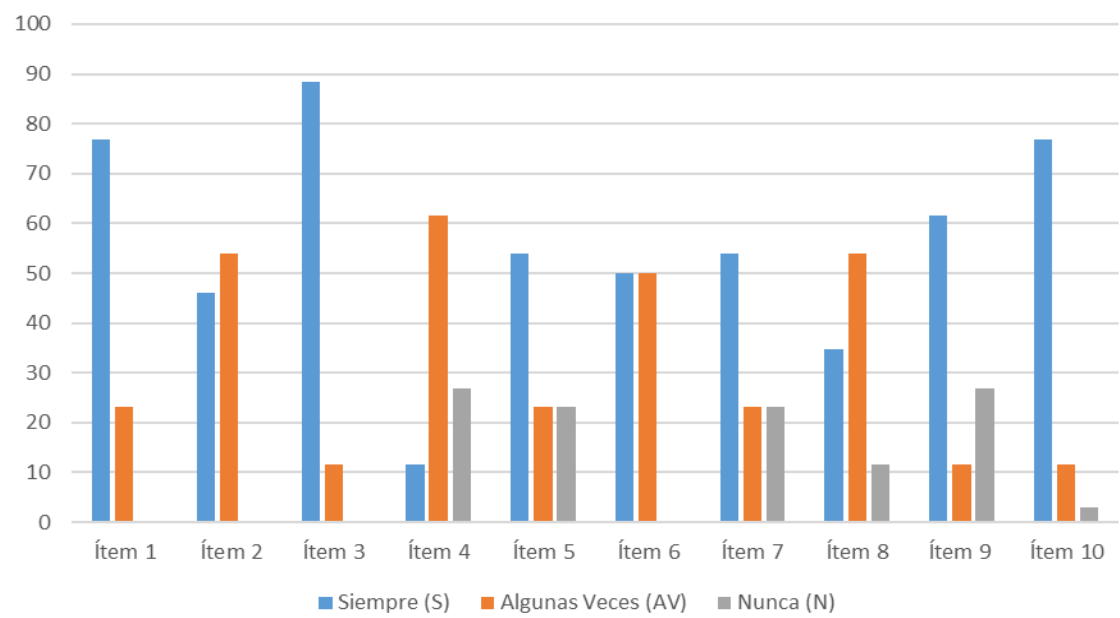
La población objeto de estudio estuvo conformada por veintiséis (26) docentes adscritos al Programa Nacional de Formación en Agroalimentación de la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui (UPTJAA), ubicada en la ciudad de El Tigre, estado Anzoátegui - Venezuela. Dado que se trató de un grupo finito y accesible, se optó por una muestra censal, es decir, se incluyó la totalidad de los sujetos en el proceso de recolección de datos. Esta decisión metodológica se justifica en la definición de Silva (2006), quien señala que “el censo implica la obtención de información de todas las unidades del universo cuando la población es pequeña y controlable.” (p. 40).

La aplicación del cuestionario se realizó de forma presencial, garantizando la confidencialidad de las respuestas y el consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, los datos fueron codificados y procesados mediante técnicas de estadística descriptiva, lo que permitió establecer patrones de comportamiento asociados a la percepción y disposición docente frente a las estrategias motivacionales. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como una aproximación exploratoria a las percepciones docentes, sin extender conclusiones hacia los estudiantes ni hacia la relación directa con el emprendimiento universitario.

Resultados, análisis y Discusión

La presente investigación se sustentó en un análisis descriptivo que combinó técnicas estadísticas básicas frecuencia simple y análisis porcentual con una interpretación orientada al juicio valorativo del comportamiento de la variable en estudio (Ver Tabla 1 y Figura 1). Esta aproximación permitió no solo cuantificar las respuestas obtenidas, sino inferir algunos elementos en relación con el contexto educativo actual. En este sentido, a

Figura 1.
Distribución porcentual de los ítems



Fuente: Autora

Ítem 1) *Conocimiento del término “estrategias motivacionales”*. El 76,92% de los docentes afirmó conocer *Siempre* el término estrategias motivacionales, mientras que el 23,08% lo reconoció *Algunas veces*. Este hallazgo evidencia un dominio conceptual generalizado entre los docentes. Estudios recientes confirman que el conocimiento docente sobre motivación es un factor clave para diseñar prácticas pedagógicas efectivas (Radil, Goegan y Daniels, 2023). Este conocimiento constituye una base fundamental para su aplicación efectiva en el aula, en línea con el enfoque de Deci y Ryan (2000), quienes destacan que la motivación puede ser promovida mediante prácticas que satisfagan las necesidades de autonomía, competencia y relación.

Ítem 2) *Aplicación de estrategias motivadoras*. El 46,16% de los docentes indicó que *Siempre* utiliza estrategias motivadoras, mientras que el 53,84% lo hace *Algunas veces*.



Aunque la mayoría reconoce su uso, se observa una oportunidad de mejora en la sistematización de estas prácticas. Según Bandura (1986), la autoeficacia del estudiante se fortalece cuando el docente proporciona retroalimentación positiva y experiencias de logro, lo que implica que la motivación debe ser parte integral de la planificación pedagógica. Coincide con López (2025), la motivación en educación superior depende de la capacidad docente para integrar estrategias en contextos diversos.

Ítem 3) *Importancia de la motivación en la praxis educativa*. Una amplia mayoría (88,46%) considera que la motivación es *Siempre* importante en la praxis educativa. Este consenso coincide con investigaciones que destacan la motivación como motor del aprendizaje significativo (Gavín et al., 2024). En este sentido, el docente actúa como líder que impulsa la acción formativa, generando sinergias positivas en el aula.

Ítem 4) *Existencia de motivación estudiantil en el contexto actual*. Solo el 11,54% de los docentes percibe que *Siempre* existe motivación estudiantil, mientras que el 61,54% lo observa *Algunas veces* y el 26,92% *Nunca*. Este resultado refleja el impacto de factores socioeconómicos en la disposición estudiantil. En este sentido, Polanco (2005) sostiene que la motivación está vinculada al esfuerzo dirigido hacia metas significativas, por lo que el docente debe generar dinámicas que conecten el aprendizaje con la realidad profesional del estudiante.

Ítem 5) *Contribución de las estrategias motivacionales a la participación socio-productiva*. El 53,84% considera que las estrategias motivacionales *Siempre* contribuyen a la participación estudiantil en actividades socio-productivas. Este dato sugiere que la motivación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también impulsa la actitud emprendedora, en consonancia con lo planteado por Gibb y Hannon (2005), quien destaca que el carácter emprendedor implica actuar con iniciativa y resiliencia ante los desafíos del entorno.

Ítem 6) *Estímulo al carácter emprendedor*. El 50% de los docentes afirma estimular *Siempre* el carácter emprendedor en sus estudiantes, mientras que el otro 50% lo hace



Algunas veces. Esta paridad indica que la cultura emprendedora está presente en la práctica docente, aunque no de forma homogénea. La UNESCO (2022) subraya que el emprendimiento debe ser promovido como competencia transversal, mediante experiencias formativas que desarrollen autonomía, creatividad y pensamiento crítico.

Ítem 7) *Emprendimiento como solución a los problemas sociales*. El 53,84% considera que el emprendimiento *Siempre* podría ser solución a los problemas sociales, mientras que el 46,16% se divide entre *Algunas veces* y *Nunca*. Este resultado revela una visión positiva sobre el potencial transformador del emprendimiento. Investigaciones recientes sobre ecosistemas universitarios muestran que el emprendimiento puede fortalecer la resiliencia social, aunque no es un factor único (Villegas-Mateos y Amann, 2025).

Ítem 8) *Propiciación de proyectos de emprendimiento*. Solo el 34,64% de los docentes propicia *Siempre* la realización de proyectos de emprendimiento, mientras que el 53,84% lo hace *Algunas veces* y el 11,54% *Nunca*. Esta tendencia evidencia una brecha entre la intención y la acción, que podría estar relacionada con limitaciones institucionales o personales. La creatividad y la innovación, como señala la UNESCO (2022), deben ser promovidas dentro y fuera del aula para generar mecanismos de vinculación efectivos.

Ítem 9) *Potencial de la UPTJAA para desarrollar proyectos de emprendimiento*. El 61,54% considera que la UPTJAA *Siempre* es un potencial para desarrollar proyectos de emprendimiento, mientras que el 26,92% lo cree *Algunas veces* y el 11,54% *Nunca*. Este resultado reafirma el encargo social de la universidad, establecido en la Gaceta Oficial N°40.403 (2014), como agente activo del desarrollo territorial sustentable. La universidad, como señala Gibb y Hannon (2005), debe convertirse en un espacio que promueva el emprendimiento como eje transversal de la formación.

Ítem 10) *Disposición a contribuir con foros y talleres*. El 76,92% de los docentes está dispuesto *Siempre* a contribuir con foros y talleres de formación, lo que representa una oportunidad valiosa para consolidar espacios de reflexión y acción en torno a la



motivación y el emprendimiento. Según Daniel y Villanueva (2023), la disposición docente es un predictor de innovación pedagógica. Esta disposición docente es clave para fortalecer el carácter emprendedor del estudiante y fomentar una cultura institucional orientada al desarrollo.

Los resultados obtenidos permiten identificar una tendencia clara que apunta al hecho de que los docentes universitarios poseen un conocimiento conceptual sólido sobre las estrategias motivacionales y reconocen su importancia en la praxis educativa. Sin embargo, la aplicación de estas estrategias se presenta de manera parcial y no sistemática, lo que refleja una brecha entre el saber pedagógico y la práctica cotidiana. Asimismo, se evidencia que la percepción sobre la motivación estudiantil está condicionada por factores socioeconómicos y estructurales, lo que limita la disposición de los estudiantes a participar activamente en su formación.

En relación con el carácter emprendedor, los resultados muestran que los docentes estimulan esta dimensión en sus estudiantes, aunque de manera heterogénea. La disposición a vincular la enseñanza con proyectos socioproductivos refleja una visión positiva del emprendimiento como herramienta de transformación social, pero no se puede afirmar que exista una correlación directa entre motivación y emprendimiento estudiantil. En suma, la alta disposición de los docentes a participar en foros y talleres constituye un hallazgo relevante, pues confirma la apertura hacia procesos de formación continua.

Conclusiones

El estudio permitió describir la percepción y disposición de los docentes universitarios respecto al uso de estrategias motivacionales, evidenciando un conocimiento conceptual generalizado pero una aplicación parcial y no sistemática en la práctica pedagógica.



Se constató que la motivación estudiantil es percibida por los docentes como fluctuante y condicionada por factores socioeconómicos, lo que confirma que las estrategias motivacionales requieren acompañamiento institucional para ser efectivas en contextos de vulnerabilidad. Los docentes reconocen la importancia de estimular el carácter emprendedor, aunque su práctica es heterogénea y no puede establecerse una correlación directa con el emprendimiento estudiantil. Este hallazgo debe interpretarse como una aproximación exploratoria a las percepciones docentes.

La disposición mayoritaria de los docentes a participar en foros y talleres abre una oportunidad para fortalecer la formación continua en gerencia de aula y consolidar espacios de reflexión institucional que vinculen motivación y emprendimiento como ejes transversales de la educación superior. En consecuencia, el estudio aporta evidencia sobre la necesidad de diseñar políticas educativas que fortalezcan la práctica docente, promuevan la sistematización de estrategias motivacionales y potencien el rol de la universidad como agente de transformación socioproductiva.

Finalmente, la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui (UPTJAA) es percibida como un potencial institucional para el desarrollo de proyectos de emprendimiento, lo que reafirma su encargo social como promotora del desarrollo endógeno. Para que esta visión se materialice, es necesario fortalecer la articulación entre docentes, estudiantes y comunidad, generando sinergias que permitan transformar la motivación en acción y el conocimiento en soluciones concretas.

Referencias

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. European Commission. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfn27939enn.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. California, Estados Unidos.



- Daniel, M., y Villanueva, H. (2023). Prácticas pedagógicas de los profesores en relación con la motivación de los estudiantes en el aprendizaje mixto. *ARRUS Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(5), 612-620. <https://doi.org/10.35877/soshum1719>
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. New York and London
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Gaceta Oficial N°40.403 (2014). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. *Ordinaria*, N°40.403, 2 de mayo de 2014. Decreto 936. <http://www.gacetaoficial.gob.ve/gacetas/40403>
- Gavín, O., García, I., Pérez, E. y Luque, A. (2024). Learner engagement, motivación académica y estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 27(1), 57-79. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/36951/28645>
- Gibb, A. y Hannon, P. (2005). *Towards the Entrepreneurial University: Entrepreneurship education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE). https://www.ut-ie.com/articles/gibb_hannon.pdf
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://simvilledev.ku.edu/sites/default/files/PD%20Resources/Hattie%20power%20of%20feedback%5B1%5D.pdf>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. México. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- López, F. (2025). Factores motivacionales en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), 1-8. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n1/2739-0063-ric-6-01-e601107.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2019). *Política de emprendimiento en educación superior*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-382974_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). Transformar la Educación para lograr el desarrollo sostenible y un futuro de paz, justicia y prosperidad.





- UNESCO – México. https://mexico.un.org/sites/default/files/2025-01/unesco_transformar_educacio%CC%81n.pdf
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol. 5, No. 2, pp. 1 – 14. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Radil, A., Goegan, L., y Daniels, L. (2023). Estrategias auténticas de los profesores para apoyar la motivación del alumnado. *Frontiers in Education*, 8, 1040996. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1040996/full>
- Reimers, F. (2025). Educación en emprendimiento para mejorar el mundo. El papel de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para estimular la innovación en la Educación Superior. *Revista mexicana de investigación educativa*. vol.30 no.105, pp. 599 -624. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v30n105/1405-6666-rmie-30-105-599.pdf>
- Serna, N., Ramos, Y., y Rangel, C. (2018). La autovaloración y la proyección futura en la motivación profesional de los estudiantes. *Revista Conrado*, 14(63), 214-220. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-214.pdf>
- Silva, J. (2006). *Metodología de la investigación educativa: Elementos Básicos*. Editorial Colegial Bolivariana. Venezuela.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Torres, J. y Montañez, C. (2007). *Estrategias motivacionales para el aprendizaje a través de ambientes virtuales*. https://www.researchgate.net/publication/277254577_Estrategias_Motivacionales_para_el_Aprendizaje_a_Traves_de_Ambientes_Virtuales
- Villegas-Mateos, A., y Amann, W. (2025). The impact of university-based entrepreneurial ecosystems on students' entrepreneurial intentions. *International Journal of Entrepreneurship*, 29(2S), 1–14. <https://www.abacademies.org/articles/the-impact-of-universitybased-entrepreneurial-ecosystems-on-students-entrepreneurial-intentions.pdf>
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. España. https://biblioteca.empresainteligente.com/resources/biblioteca/archivos/competencias_docentes_del_profesorado_universitario._calidad_y_desarrollo_profesional.pdf





Síntesis Curricular



Tania Stalina Rondón Marcano

Magíster en Gerencia Educacional (UPEL). Ingeniera en Agroalimentación. Licenciada en Seguridad Alimentaria y Cultura Nutricional de la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui (UPTJAA). Docente e investigadora de la UPTJAA, con experticia en metodología de la investigación, proyectos socio integradores, sistemas de producción vegetal y animal, higiene alimentaria. Desempeña funciones académicas en docencia, investigación y gerencia, orientadas al fortalecimiento institucional y la innovación educativa.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

IMPACTO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

Autor: Henry Luzón Sala

henry.luzon@minerd.gob.do

<https://orcid.org/0000-0002-3115-0832>

Min. de Educación de la República Dominicana

Santiago de los Caballero – Rep. Dominicana

Autor: Yusefy Jesús Ramírez Rodríguez

yusefy.ramirez@docente.edu.do

<https://orcid.org/0000-0003-4217-7675>

Min. de Educación de la República Dominicana

Santiago de los Caballero – Rep. Dominicana

Autor: Freddy Ernesto Ortiz Zorrilla

freddy.ortiz@docente.edu.do

<https://orcid.org/0000-0002-2631-9015>

Min. de Educación. de la República Dominicana

Santiago de los Caballero – Rep. Dominicana

PP. 184-198





IMPACTO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INTEGRAL

Autor: Henry Luzón Sala

henry.luzon@minerd.gob.do

<https://orcid.org/0000-0002-3115-0832>

Min. de Educación de la República Dominicana

Santiago de los Caballero – Rep. Dominicana

Autor: Yusefy Jesús Ramírez Rodríguez

yusefy.ramirez@docente.edu.do

<https://orcid.org/0000-0003-4217-7675>

Min. de Educación de la República Dominicana

Santiago de los Caballero – Rep. Dominicana

Autor: Freddy Ernesto Ortiz Zorrilla

freddy.ortiz@docente.edu.do

<https://orcid.org/0000-0002-2631-9015>

Min. de Educación de la República Dominicana

Santiago de los Caballero – Rep. Dominicana

Recibido: Septiembre 2025

Aceptado: Noviembre 2025

Resumen

El presente ensayo tiene como finalidad analizar el impacto de las herramientas tecnológicas en la Educación Física Integral (EFI), así como su papel transformador en los ámbitos formativos, pedagógicos y sociales. Se sostiene que la integración crítica de recursos digitales como sensores, apps, plataformas virtuales y videojuegos activos va más allá del desarrollo motor, al articular dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, éticas y científicas. La revisión de literatura muestra que la tecnología impulsa la inclusión, motiva al estudiantado, promueve competencias investigativas en el docente y permite personalizar el aprendizaje. Sin embargo, persisten desafíos como la brecha digital y la insuficiente formación docente en competencias tecno pedagógicas. Se concluye que la tecnología no es un fin en sí misma, sino un medio estratégico para redefinir la EFI como un espacio de formación integral, capaz de abordar los retos actuales en educación, salud y equidad social.

Palabras clave: Educación Física Integral, tecnología educativa, inclusión, políticas públicas.



IMPACT OF TECHNOLOGICAL TOOLS ON THE DEVELOPMENT OF INTEGRAL PHYSICAL EDUCATION

Abstract

This essay aims to analyze the impact of technological tools on Comprehensive Physical Education (CPE), highlighting their transformative role in the educational, pedagogical, and social spheres. It argues that the critical integration of digital resources such as sensors, apps, virtual platforms, and active video games goes beyond motor development, articulating cognitive, emotional, social, ethical, and scientific dimensions. The literature review shows that technology promotes inclusion, motivates students, strengthens teachers' research competencies, and allows for personalized learning. However, challenges such as the digital divide and insufficient teacher training in technological and pedagogical competencies persist. It concludes that technology is not an end in itself, but rather a strategic means to redefine CPE as a space for comprehensive training, capable of addressing current challenges in education, health, and social equity.

Key words: Comprehensive Physical Education, educational technologies, inclusion, public policie.

Introducción

Desde tiempos remotos, la actividad física ha constituido un componente esencial para la supervivencia humana, manifestándose como un referente cultural y biológico que acompaña al ser humano en su adaptación al entorno. Más adelante, las civilizaciones mediterráneas, especialmente Grecia y Roma, otorgaron a la Educación Física un valor formativo integral, concebido como un medio para armonizar el desarrollo intelectual, ético y corporal del ciudadano.

En la actualidad, dicha visión se reinterpreta a la luz de la Educación Física Integral (EFI), entendida como un enfoque pedagógico que promueve el desarrollo equilibrado de las dimensiones motriz, cognitiva, socio afectiva y axiológica del individuo, mediante experiencias de aprendizaje contextualizadas, reflexivas y orientadas a la transformación social (Bennasar y Silva, 2024).



En este marco, la EFI ha experimentado una profunda reconfiguración a causa del impacto de las tecnologías emergentes, las cuales exigen nuevas estrategias didácticas, perspectivas metodológicas y objetivos formativos más amplios. La integración de recursos digitales en la Educación Física no sólo redefine la enseñanza de las capacidades físicas, sino que también favorece la adopción de estilos de vida saludables, la valoración positiva del proceso educativo y la construcción de relaciones sociales más cooperativas y significativas (Martín-Rodríguez y Madrigal-Cerezo, 2025). Este tránsito hacia una práctica pedagógica mediada por tecnología evidencia que la EFI se encuentra en un proceso evolutivo continuo, en el que la innovación constituye un eje articulador del aprendizaje.

Son varios los autores que enfatizan sobre la EFI, la cual requiere dedicación, opinión crítica, reflexión y constancia, excluyéndose de prácticas teóricas o abstractas. Por consiguiente, la adopción de la tecnología en el campo de la Educación Física aporta desarrollo personal y formación académica, provocando una acción positiva en la sociedad (Bernate y Fonseca 2022).

De esta manera, la Educación Física en la actualidad se encuentra en un umbral que sobrepasa la práctica deportiva tradicional. De ella emana un escenario propicio para modelar axiológicamente, promoviendo la equidad entre los actores. La incorporación de recursos informáticos apunta a una mirada más científica, pedagógica y social, con la intención de preparar académicamente a nuevos profesionales, los cuales sean agentes de cambio en los diversos entornos sociales (Cañadas et al., 2019).

De lo anterior, se desprende que, la finalidad de este ensayo es analizar la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Física Integral y determinar cómo su incorporación favorece la formación de sujetos críticos, comprometidos y orientados a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. Para el cumplimiento de este propósito, se llevó a cabo una revisión documental exhaustiva de artículos científicos, investigaciones recientes y literatura especializada, permitiendo construir un análisis fundamentado y coherente con los avances actuales de la disciplina.

Educación Física Integral y herramientas tecnológicas.

El impacto de las herramientas tecnológicas en la valoración de la Educación Física Integral es fundamental para el logro de un aprendizaje por competencias. Cabe destacar que, la Educación Física ha experimentado una evolución significativa, la misma modela un enfoque cada vez más investigativo y aplicado. En el pasado, los trabajos en esta disciplina se limitaban a revisiones bibliográficas o estudios descriptivos de corta profundidad, (Ramos, 2021).

En relación a lo planteado por el autor precitado, tomando en consideración las exigencias actuales, la Educación Física ha superado crisis existenciales y su enfoque meramente descriptivo del pasado y en la actualidad se ha convertido en un campo que demanda reflexión, intervención, sistematización y toma de decisiones centradas en todas las evidencias.

También se destaca la presencia de la tecnología yendo más allá de un recurso de apoyo en el desarrollo de la pedagogía, que impulsa la transformación y actualización epistemológica del conocimiento que formar estudiantes activos, competentes, reflexivos y capaces de asumir un rol propio en el aprendizaje de sí mismo.

Las herramientas tecnológicas ofrecen oportunidad de facilitar datos y fuentes de tabulaciones de hechos comprobables, además de ser uno de los enfoques más valorados actualmente en la Educación Física Integral, pues busca que el estudiante no solo identifique un problema o área de mejora en la práctica educativa, sino que también proponga, implemente y evalúe, haciendo uso de estrategias tecnológicas (Indarto et al., 2024).

De acuerdo con lo abordado anteriormente la vinculación de la educación física integral a la tecnología como una estrategia de enseñanza, da la oportunidad a los alumnos de poder alcanzar un aprendizaje sistemático, ordenado y coherente con las diferentes realidades en que el mismo se desempeña.



Según Castro, Guzmán y Rauseo (2023), las herramientas tecnológicas ayudan en todo el proceso reflexivo al examinar su práctica, también da la oportunidad de modificar informaciones, a través de la investigación y por consiguiente genera cambios sostenibles. Esta perspectiva de intervención práctica es crucial para el avance de la calidad educativa, ya que vincula la teoría con la realidad del entorno escolar por medio de las distintas herramientas tecnológicas que ofrecen acceso a la información.

Al respecto, también añaden los autores antes citados que, se identifica la integración de las herramientas tecnológicas como un aporte significativo, importante y necesario al acceso a la información, lo que da la oportunidad de profundizar en conocimiento más amplios y poder concatenarlos con los tiempos y espacios actuales.

Por otro lado, se identifica que los docentes que utilizan las herramientas tecnológicas para el desarrollo de los procesos investigativos promueven una Educación Física inclusiva. Autores como Hernández Beltrán et al. (2020) destacan en su propuesta la relevancia de que los futuros formadores educativos expandan su habilidad crítica y analítica en la integración de herramientas tecnológicas en modelos de planificación y actividades que incentiven la reflexión, así como el propósito pedagógico. Esta visualización permite relacionar de forma eficaz el conocimiento con la realidad del contexto escolar, esto a su vez apoya la formación docente, al contexto y la mejora continua.

Según Zapata-Agudelo et al. (2024), la Educación Física en consonancia a la implementación de herramientas tecnológicas resulta ser muy útil, puesto que profundizan en la didáctica de la EFI y la comprensión de su campo de estudio.

Esto reafirma que los docentes de educación física basados en la ética, sirven como un marco de reflexión general sobre el compromiso y la responsabilidad que todo profesional debe promover en su trabajo, además, es evidente que las competencias que adquiere el docente impactan de manera holística su desarrollo personal y por consiguiente los alumnos obtendrán mayores competencias.

En anuencia con los planteamientos anteriores, el papel que desempeña el docente es de gran importancia para el desarrollo integral del aprendizaje basado en procesos de reflexión constante de cada individuo, y que desde su propia práctica, es capaz de generar una nueva mirada hacia el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Por ello, la formación académica de los docentes en el área de Educación Física se ve reflejada en la buena utilización de las herramientas tecnológicas que le permiten investigar lo que resulta fundamental para su legitimación como campo de estudio. En este sentido, la investigación educativa debe procurar fortalecer las prácticas pedagógicas y ayudar a los profesionales a mejorar la calidad de su enseñanza. De este modo la educación avanza hacia un enfoque más científico y con evidencias sólidas (Corozo Nazareno, 2025).

Según el planteamiento de la autora citada, se puede verificar que la utilización de herramientas de búsquedas que hacen los docentes en la web desarrolla una mejor competencia profesional, identificando la tecnología como una aliada de los procesos de desarrollo del conocimiento, que cada día requiere de la misma para un mayor y nuevo alcance

Impacto social de las herramientas tecnológicas y la Educación Física Integral

Para Bolaños y Stuart (2019), el impacto social de los procesos investigativos en la Educación Física Integral es quizás uno de los aspectos más importantes a destacar. Estos trabajos no solo contribuyen al desarrollo académico del docente, sino también a la calidad del aprendizaje del estudiante, la cual puede influir en la mejora de la calidad de vida de la sociedad.

Es así como la Educación Física es un campo que tiene un vínculo directo con la salud y el bienestar de las personas, por lo que es necesario que se promuevan hábitos de vida más saludables y activos en los ciudadanos desde la edad escolar.



De acuerdo con lo planteado por Bolaños y Stuart (ob. cit.), la educación física desde la investigación es un aspecto que transforma la vida profesional de los docentes y los alumnos, dando un campo más amplio y abierto del conocimiento, es cierto que un alumno que crea hábito de estudio en la investigación es un sujeto que se perfila con un nivel de competencia más alto que aquellos que no investigan.

En el ámbito educativo las herramientas digitales facilitan la personalización de contenidos, la colaboración en entornos virtuales y el desarrollo de competencias digitales indispensables en el mundo actual; datos que se pueden palpar en los trabajos y producciones de los alumnos. Se destaca que el impacto positivo va acompañado de desafíos, como la brecha digital que aún limita el acceso de comunidades con menos recursos y el riesgo de dependencia excesiva de la tecnología para resolver problemas, también el análisis del impacto social de la tecnología debe incluir una perspectiva ética que busque equilibrar innovación con responsabilidad, asegurando que su desarrollo y uso beneficie a todos de manera equitativa y sostenible así lo plantean (Lucas et al., 2025).

También mencionan Bolaños y Stuart (ob. cit.), que la incidencia de las herramientas digitales es un recurso de gran valor en la profundización del desarrollo de conceptualizaciones del alumnado y las mismas ayudan a romper con ideales cerrados donde prevalecen aspectos memorísticos; dando mayor oportunidad a los investigativo, reflexivo y autónomo.

Por otro lado, según Muñoz et al. (2024), el uso de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo ha demostrado tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. La integración de estas herramientas fomenta el aprendizaje autónomo, mejora la motivación estudiantil y facilita el acceso a información de manera más dinámica y atractiva.

Los autores destacan que las plataformas digitales, aplicaciones educativas y recursos en línea permiten automatizar el proceso de enseñanza a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que genera mejoras en su desempeño

académico, también advierten que su efectividad depende de la capacitación docente y de la correcta orientación en su uso para evitar distracciones o un uso inadecuado de la tecnología.

Tomando en cuenta lo planteado con anterioridad se puede evidenciar que, la alianza de la Educación Física y las herramientas tecnológicas son cruciales para dar respuestas a las necesidades latentes de la sociedad actual, además de brindar apoyo al bagaje científico, así como para el desarrollo de cualquier acción educativa. Estas investigaciones no solo tienen un impacto directo en las instituciones educativas, sino que también pueden influir en la creación de políticas públicas más inclusivas y efectivas en el ámbito de la utilización de las herramientas tecnológicas, la salud y la educación. La tecnología impulsa a conocer la realidad por medio de otros hechos ya registrados, los cuales sirven de referencia a la nueva investigación.

La Educación Física Integral y la tecnología como medio de inclusión

La EFI ha trascendido hacía un enfoque que supera lo meramente deportivo, para concatenar el desarrollo emocional, motor, social, cognitivo y axiológico en los estudiantes, sin excluir aquellos que presentan discapacidades y diversidades culturales. En este ecosistema, la tecnología se ha transformado en un aliado eficaz para el desarrollo integral de los estudiantes, en especial en contextos de discapacidad. Aznar et al. (2019), de acuerdo con lo antes expuesto, considera que los recursos tecnológicos que actúan con sensores de movimientos, dan paso a la adaptación de actividades físicas activas, las cuales desarrollan capacidades en el alumno, lo que a su vez conlleva a una participación activa y equilibrada.

Por ejemplo, plataformas como *Kinect* o *Nintendo Switch* con *Ring Fit Adventure*, han sido utilizadas en escuelas inclusivas para fomentar la actividad física en estudiantes con parálisis cerebral, autismo o discapacidad intelectual, permitiendo que el movimiento se convierta en un lenguaje universal de inclusión a través del deporte y las actividades físicas.

Del mismo modo, según Quintero et al. (2018), UNESCO (2023) y el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2021), el pilar para la integración de la tecnología no es verla como un fin, sino como un medio que lleve a cabo lo estipulado en la adecuación curricular correspondiente a la EFI. Esto implica diseñar las sesiones de clases articuladas con las tecnologías. Jama (2024), expresa que las actividades físicas ofrecen múltiples maneras de interacción como son, rutinas de bailes con apoyo audiovisual hasta correr utilizando aplicaciones con GPS para personas con baja visión.

En esta tesitura se comprende que la correcta utilización de herramientas adecuada, podría articular las acciones y la comprensión de los contenidos que se abordan desde la educación física, dando oportunidad a todos de igual manera, resaltando que la educación física es integradora.

Autores como Salazar et al. (2024), expresan que existen aplicaciones de seguimiento progresivo que monitorean el nivel de actividad física, calidad de sueño, frecuencia cardíaca, niveles de esfuerzo e incluso el estado de ánimo post- actividad física; por ello la EFI, mezclada con la tecnología son componentes esenciales para el desarrollo del alumnado de manera integral sin importar las diversidades o discapacidades.

En discrepancia con lo anterior, Jacho et al. (2024) y Rodríguez Degiovanni (2024), expresan que existe una brecha profunda en la digitalización educativa, específicamente en sectores vulnerables y en familias de escasos recursos. Por lo tanto, no todos los estudiantes cuentan con dispositivos tecnológicos que incentiven un estilo de vida activo, saludable e integral, algo que es vital para la calidad educativa.

Políticas públicas afianzadas en el deporte, salud y tecnología

Las políticas públicas en los ámbitos educativos, deportivos y de la salud por medio del reconocimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están empezando a jugar un rol estratégico en la EFI. Escritos como el de Ojeda Camargo (2024), proponen una visión reflexiva, donde las políticas públicas estén regidas por tecnologías

que propicien el desarrollo integral por medio de esta. En este sentido, existen diversos mecanismos tecnológicos que facilitan las actividades, sensores que corrigen la postura o apps que miden el rendimiento físico y fisiológico en diferentes áreas (Salazar et al., 2024).

Desde esta perspectiva, Ordoñez-Saavedra et al. (2024), menciona que las políticas públicas deben garantizar la implementación articulada de las tecnologías en la educación socorrida por la actividad física-deportiva y la salud. Cabe destacar que, Pacheco (2022), expresa que la EFI es un enfoque que propicia la transformación del ser humano por medio del deporte, la salud, la axiología, la tecnología y la sociedad.

Según autores como Albiter-Ugarte (2019), la tecnología no es positiva, pero tampoco negativa, es necesaria, mientras se utilice de manera ética y responsable; sin embargo, cuando la TIC son el eje central de la clase, en un área pragmática como la EF, donde el movimiento es motor de impulso de adquisición de conocimiento, se pierde la esencia (UNESCO, 2016). Por lo tanto, las TIC son imprescindibles en formación actualizada de los escolares, aunque los docentes deben ser cuidadosos con basar la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la misma, si no que esta debe una colaboradora en la explicación y demostración con el objetivo de cooperar en la creación del aprendizaje significativo.

Reflexiones finales

El análisis del impacto de las herramientas tecnológicas en la Educación Física Integral demuestra que su incorporación ha transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo el enfoque tradicional hacia uno científico, inclusivo y social. La teoría evidencia, que el uso de plataformas digitales, sensores, aplicaciones educativas y recursos interactivos contribuye al desarrollo de las competencias, fomenta hábitos de vida saludables y mejora la motivación estudiantil. El escrito confirma que la tecnología aporta soluciones significativas para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, al articular dimensiones cognitivas, motrices, sociales y emocionales. Esta perspectiva cuestiona la visión reducida de la Educación Física centrada solo en lo deportivo y la



proyecta hacia un campo más amplio, vinculado al pensamiento crítico, la inclusión y la innovación pedagógica. Con ello, se fortalece la idea de que los recursos tecnológicos no son un fin en sí mismos, sino un medio para lograr aprendizajes más profundos y aplicables en contextos reales.

En definitiva, la integración consciente y bien planificada de las TIC son indispensables para los modelos educativos eficientes, donde se favorece la construcción de conocimientos integrales por medio de la práctica pedagógica. Asimismo, es pertinente la necesidad de integrar la tecnología en la planificación, la docencia y la evaluación. Entre sus limitaciones se reconoce la desigualdad en el acceso a recursos digitales y la necesidad de mayor preparación docente para un uso pedagógico adecuado. Por tanto, se recomienda continuar investigando en distintos contextos sociales, fortalecer la capacitación en competencias digitales y promover políticas inclusivas que aseguren la equidad en el acceso. Este estudio reafirma el valor de la Educación Física como un espacio clave para la formación integral, capaz de responder a los desafíos actuales de la educación y la sociedad. También se considera como aspecto ético que se salvaguarda la privacidad de los datos biométricos en espacios escolares, protegiendo a todos los actores con igualdad de condiciones.

Referencias

- Albiter Ugarte, O. J. (2019). ¿De qué manera las TIC afectan a la educación física a nivel primaria? *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (febrero 2019). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/tic-educacion-fisica.html>
- Aznar, I., Cáceres, M., Trujillo, J., y Romero, J. (2019). Impacto de las apps móviles en la actividad física: Un meta-análisis. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 52-57. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66628>
- Bennasar-García, M. I., y Silva Suniaga, M. A. (2024). Educación Física de Calidad: Realidad en América Latina. *MENTOR Revista de investigación Educativa y Deportiva*, 3(7), 269–291. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7253>
- Bernate, J., y Fonseca, I. (2022). Formación de la corporeidad hacia un desarrollo integral. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 634-640. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8062594>



- Bolaños M. D., y Stuart A. J. R. (2019). Educación física y tecnología en la formación integral del estudiante. *Revista Conrado*, 15(69), 280-287. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1070>
- Cañadas, L. C., Santos-Pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 284-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761684>
- Castro, S., Guzmán, B., y Rauseo, R. (2024). Innovación tecnológica en la didáctica en Ciencias y Educación Física. *Revista de Propuestas Educativas*, 5(10), 57-76. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v5i10.5>
- Corozo Nazareno, J. K. (2025). La formación docente en competencias digitales para la enseñanza de la Educación Física en entornos híbridos y virtuales. *Ciencia y Educación*, 216 - 230. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15109517>
- Jacho, N. del P., Ovilla, S., Jiménez, D. A., y Franjul, A. (2024). The application of ICT in education: advances, challenges, and future perspectives. *Pedagogical Constellations*, 3(2), 60-76. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.54>
- Hernández Beltrán, V., Gámez Calvo, L., y Gamonales, J. M. (2021). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Conociendo los deportes para personas con discapacidad visual. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (15), 77-101. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i15.5031>
- Indarto, P., Nasuka, N., Hidayatullah, M. F., Sulaiman, S., Setyawati, H., Raharjo, H. P., y Suryadi, D. (2024). What is the learning model of physical education in the digital era?: Literature review of various studies. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (61), 156-163. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9751628.pdf>
- Jama, K. E. C. (2024). Educación física como herramienta para la promoción de la integración de niños con discapacidad. *Cienciometría*, 10(1), 2. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1200>
- Lucas, G. J. F., Lucas, R. I. F., Ortiz, J. P. C., y Guerrero, M. E. G. (2025). Herramientas digitales para la gestión educativa. Una revisión sistemática. *RECIAMUC*, 9(2), 69-86. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(2\).abril.2025.69-86](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(2).abril.2025.69-86)
- Martín-Rodríguez, A., y Madrigal-Cerezo, R. (2025). Technology-enhanced pedagogy in physical education: Bridging engagement, learning, and lifelong activity. *Education Sciences*, 15(4), 409. <https://doi.org/10.3390/educsci15040409>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2021). Ordenanza No. 04-2021. *Adecuación Curricular en todos los Niveles del Sistema Educativo Preuniversitario*.



<https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-curriculo/dPOb-adequacion-curricular-del-nivel-primariopdf.pdf>

Muñoz, V. M., Moreno, V. T., Goyes, G. C. , y Castro, I. J. (2024). El Uso de las TIC como Herramienta de Enseñanza en la Educación Secundaria: Beneficios y Retos. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e46543. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(6\)543](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(6)543)

Ojeda Camargo, J. M. (2024). *Co-creación en las políticas públicas del deporte* [Tesis de grado, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.]. Facultad de Ciencias de la Salud, Colombia. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/1ae5505d-674d-47c9-be1c-6bd4e1cb2840/content>

Ordoñez-Saavedra, N., Carrillo-Barbosa, R. L., Arias-Castaño, A. M., Gómez-Solano, J. H., Sánchez-Rodríguez, D. A., Rodríguez-Buitrago, J. A., & Colorado-Castaño, A. A. (2023). Formulación de la política pública del deporte y la actividad física, desde el enfoque participativo en un municipio colombiano. *Revista Digital: Actividad Física Y Deporte*, 9(1). <https://doi.org/10.31910/rdafd.v9.n1.2023.2321>

Pacheco, R. J. P. (2022). Transformación social del bienestar humano: una reflexión de la práctica deportiva. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 1(3), 238-246. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i3.4755>

Rodríguez Degiovanni, H, A. (12 de agosto 2024). *Brecha digital y desigualdad en la educación*. (sitio web) <https://universidadloyola.edu.mx/brecha-digital-y-desigualdad-en-la-educacion/>

Quintero, L. E. G., Jiménez, F. J., Area, M. M. (2018). Claves para la integración y el uso didáctico de los dispositivos móviles en las clases de educación física. *Revista Acción Motriz*, 20, 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435705>

UNESCO. (2016). *Las TIC en la educación*. (Sitio web). <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

UNESCO. (2023). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta bajo qué condiciones? Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. (Sitio web). https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/2023reportflyer_SP.pdf

Salazar Valdez, D. A., González García, J. S., Vazquez Villa, L., Inguanzo, R. F., y Castruita Hernández, O. (2024). Tecnología en la educación: impacto de las herramientas multimedia en la planeación de la educación física. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 691 – 700. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2639>

Zapata-Agudelo, N.; Torres-Rojas, I.S. y Cardozo-Cardona, J.J. (2024). Las TIC en educación física como herramienta didáctica en tiempos de pandemia. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 10(1). <http://doi.org/10.31910/rdafd.v10.n1.2024.2443>





Síntesis Curricular



Henry Luzón Sala

Docente investigador especializado en Educación Física, con más de 15 años de experiencia en el sistema educativo dominicano. Licenciado en Educación Física (2011). Magíster en Ciencia de la Educación, mención Gestión de Centros Educativos (UAPA). Magíster en Educación Física Integral (ISFODOSU, 2024). Actualmente me desempeño como técnico distrital de Educación Física, promoviendo prácticas pedagógicas efectivas en todos los niveles. Miembro del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE) y del grupo de investigación GIEDUFIS. Reconocido como Maestro Meritorio Nacional (INEFI, 2021) y Técnico Distrital del Año (Distrito 03, 2022).



Yusefy Jesús Ramírez Rodríguez

Docente investigador dominicano especializado en Educación Física. Graduado como educador físico en el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Poseo 10 años de experiencia en el Ministerio de Educación (MINERD). Master en Educación Física Integral. Miembro del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE) República Dominicana. Miembro del grupo de investigación Educación Física y Salud (GIEDUFIS) del recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Mis investigaciones se centran en la promoción de una educación física de calidad, a través de la divulgación de estilos de vida saludable.



Freddy Ernesto Ortiz Zorrilla

Docente investigador dominicano especializado en Educación Física. Graduado como Lic. en Educación Física en la Pontificia Universidad católica Madre Maestra (PUCMM) en el año 2019. Cuento con 8 años de experiencia en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) entre los sectores públicos y privados. Master en Educación Física Integral. Miembro del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE) República Dominicana; Miembro del grupo de investigación Educación Física y Salud (GIEDUFIS) del recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

EL REGISTRO ANECDÓTICO: MÉTODO TECNOLÓGICO, HEURÍSTICO Y DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA LA ESCRITURA DEL PRODUCTO INVESTIGATIVO

Autora: Fátima Baptista

cronistaimatistasilva1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1620-3959>

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Maracay
Maracay, Aragua - Venezuela*

PP. 199-210

EL REGISTRO ANECDÓTICO: MÉTODO TECNOLÓGICO, HEURÍSTICO Y DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA LA ESCRITURA DEL PRODUCTO INVESTIGATIVO

Autora: Fátima Baptista

cronistaimatistasilva1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1620-3959>

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Maracay
Maracay, Aragua - Venezuela*

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Noviembre 2025

Resumen

El artículo tuvo como propósito facilitar a la comunidad académica un método proactivo y tecnológico con la finalidad de puedan generar productos derivados de su investigación. Se aborda desde el paradigma post/positivista, bajo el enfoque cualitativo. Para orientar el proceso, este método se basa en el tétrede de la creatividad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); y el plan de vida, energía y resolución; integrándose en diversas aportaciones para fortalecer la importante tarea comunicativa a la que se enfrentan los investigadores. Su implementación a través del registro anecdótico debe canalizarse con una directriz de visión donde es imprescindible ubicar ¿Qué es lo que quiero que contenga la investigación?, lo que no quiero en/de la investigación; y siempre ésa directriz ubicada en el plan de vida. El registro anecdótico es un medio para generar, agrupar, seleccionar y perfeccionar ideas mediante la escritura para obtener un producto académico.

Palabras clave: Registro anecdótico, método tecnológico, heurística, proactividad, plan de vida.

THE ANECDOTAL RECORD: A TECHNOLOGICAL, HEURISTIC, AND PROBLEM-SOLVING METHOD FOR WRITING THE INVESTIGATIVE PRODUCT

Abstract

The purpose of this article is to provide the academic community with a proactive and technological method to generate research-derived products. The study is approached from a post-positivist paradigm using a qualitative approach. To guide the process, this



method is based on the creativity tetrad, Information and Communication Technologies (ICTs), and the concepts of life plan, energy, and resolution; it integrates various contributions to strengthen the essential communicative task faced by researchers. Its implementation through the anecdotal record must be channeled via a visionary guideline, where it is essential to identify: What do I want the research to contain? and What do I not want in/from the research? This guideline must always be situated within a life plan. The anecdotal record serves as a means to generate, group, select, and refine ideas through writing to obtain an academic product.

Key words: Anecdotal record, technological method, heuristics, proactivity, life plan.

Introducción

Un trabajo de investigación se expresa a través del lenguaje escrito, con palabras ordenadas también de manera creativa alrededor de una temática central. Para realizar la investigación de acuerdo al grado de titulación que se aspire se necesitan características similares a las propiedades de un fotógrafo especializado: realizar acciones y focalizar imágenes de manera simultánea y sucesiva.

Hay dos momentos importantes en el desarrollo de una investigación: La escritura y la defensa. Cuando nos referimos al cuerpo escritural comprende la demostración de la capacidad del investigador, del estudiante de las Especializaciones, Maestrías y Doctorados; en el momento significativo de organizar y en la fase de ejecución de la investigación, todo esto bajo los lineamientos formales de cualquier trabajo académico. En cuanto a la defensa implica la demostración de la capacidad del estudiante para expresar los resultados propios de la investigación. De forma coherente, organizada y sintética.

El propósito central de un producto de investigación es una fuente amplia de ambivalencias y discusiones, ya que no está muy bien divisado qué es lo importante al momento de la evaluación del producto, si se focaliza en el proceso a través del desarrollo de destrezas o macrohabilidades de investigación o los criterios generalizados de exigir

que el producto en cuestión deba contribuir de alguna manera al campo o disciplina del conocimiento en el cual se ubica y mostrar el dominio del mismo.

El ser humano tiene como motivación básica, la necesidad de explorar su entorno, su ambiente, la dinámica entre sus elementos y su propia relación con ese ambiente, para buscar explicación a los por qué, a los cómo, a los cuándo, a los dónde, a los cuál o cuáles, que satisfagan su curiosidad o su preocupación por el saber, por el conocimiento.

Esa es la razón fundamental para el estudio y para nuestra conexión con la gentileza escritural. Por tal motivo, las instituciones educativas están en la obligación de mantener, estimular, desarrollar al máximo este potencial de desplegar la escritura del ser humano, es un proceso permanente de educación.

Las demandas de la sociedad actual nos invitan al desarrollo de nuevas competencias (Covey, 2015). Se sabe que el mundo está informatizado, con su indetenible aceleramiento tecnológico, propicia el desarrollo del saber compartido que aun siendo contextual, simultáneamente también se hace más global. Y para ello exige al hombre contemporáneo el desarrollo de nuevas formas de abordar el saber, le reclama el desaprendizaje de viejos saberes para así poder adquirir nuevas habilidades.

Pero a pesar de lo complejo del proceso de producción de saberes y de su masiva divulgación es la escritura la vitrina donde se exhiben los procesos que se viven cuando un ser humano decide abordar el conocimiento como un recurso que no tiene precio, pero que gratifica grandemente. En la escritura a medida que se usa más se enriquece y más nos revela su inagotable naturaleza.

De allí la importancia significativa de esa Habilidad Intelectualmente Exigente (HIE) representada en la escritura, de ese compendio de conocimientos, normas y reglas de la escritura que además representa dentro de sus propósitos educativos y representativos la capacidad de desarrollar un lenguaje escritural como instrumento de comunicación.



Por su parte, Ríos (2004) señala que “La escritura tiene la potencialidad de transformar el conocimiento que se posee al iniciar el proceso de escribir, a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión” (p.165). Se puede observar algunos aspectos que convergen en la caracterización de la escritura, como que: (a) la escritura es un proceso, y como tal implica un conjunto de procedimientos; (b) la escritura se rige por códigos y reglas sociales; (c) la escritura es una destreza que amerita cierto entrenamiento formal para su adquisición.

De lo anteriormente expuesto se puede establecer que la escritura, como destreza lingüística de naturaleza cognoscitiva, es un proceso complejo de organización, producción y representación del lenguaje en el medio escrito, que está reglado por códigos y normas comunicativas y sociales.

Resulta importante hacer referencia al proceso de escritura y estrategias metacognitivas, cuando se toma en cuenta el proceso de escritura propuesto por Cassany (1991) al analizar las etapas del proceso de escritura se observa como éstas coinciden con algunas estrategias cognitivas específicas: en primer lugar, *la etapa de planificación y organización de ideas*, también conocida como pre-escritura, refleja la utilización de estrategias metacognitivas de focalización del aprendizaje y planificación. En la segunda etapa del proceso de escritura, es decir, *el desarrollo de ideas* o fase de escritura propiamente dicha, esta etapa coincide con la estrategia metacognitiva de acomodación del aprendizaje, puesto que se hace uso de la selección de los materiales y estrategias que se van a utilizar para resolver una tarea de escritura.

La tercera etapa del proceso de escritura, es decir, *la evaluación*, coincide con la estrategia metacognitiva de autoevaluación, en la cual se evalúa todo el proceso que siguió en la elaboración de su primer borrador, a fin de encontrar fallas sintácticas, lógicas de estructura o de cohesión entre las ideas. Finalmente, la cuarta etapa de la escritura, la re-escritura o *revisión y adaptación* coincide con el uso de la estrategia de autoevaluación, donde se redacta la versión final del texto.



Cabe destacar que la creatividad es en palabras de Ríos (Ob. Cit). “uno de los factores que puede incidir en las dificultades para la producción escrita, es el conflicto entre la generación creativa de las ideas y la crítica de las mismas” (p.183). Además, es de recalcar que estos procesos no son lineales, sino cíclicos, siempre se tiene la posibilidad de reevaluar y volver atrás en el proceso de composición, para originar cambios que benefician la versión final del texto.

De lo antes expuesto, se consideró relevante exponer en este artículo, un conjunto de derivaciones de una investigación que buscó comprender el significado, la importancia y las implicaciones del registro anecdótico en la práctica investigativa haciendo énfasis en la Comunicación digital; argumentar las relaciones que se establecen entre las dimensiones y las categorías a partir del registro anecdótico como método tecnológico, heurístico y de resolución de problemas para la escritura del producto investigativo; y perfeccionar las prácticas de la escritura derivadas del registro anecdótico como método tecnológico, heurístico y de resolución de problemas para la escritura del producto investigativo para presentarlos a través de los informes de investigación.

Metodología

La metodología se desarrolla a través de la investigación de tipo cualitativa, es el tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos puede ser cuantificado pero el análisis en sí mismo es cualitativo.

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa

de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones postpositivista, humanística y naturalística de experiencia humana y su análisis.

Este tipo de investigaciones que usan herramientas de obtención y manejo de información que no parten de la necesidad de utilizar las estadísticas o matemáticas para llegar a conclusiones (Toda la información obtenida es filtrada por el criterio del investigador quien se convierte en el principal instrumento de investigación).

El método en el cual se inspira la investigadora para realizar la construcción teórica es el fenomenológico hermenéutico. Para tomar una postura ante el método fenomenológico hermenéutico, se parte de la premisa de Husserl, que postula que la realidad que puede observarse desde afuera, aunque sea de manera parcial, puede estudiarse desde otros métodos, pero la realidad cuyo marco y estructura solo puede captarse a través de la referencia del sujeto que las vive, exigen estudiarse a través del método fenomenológico. Allí radica la principal particularidad de este método. Es importante destacar el aporte o giro que le da Heidegger al sustituir el yo trascendental por la vida fáctica, por lo que la historicidad pasa a un primer plano, y se convierte en una especie de hilo conductor en la investigación fenomenológica.

Como lo indica Martínez (2011), se debe estar claro que este método o paradigma fenomenológico, se dirige a esas realidades que se perciben a través de las experiencias y vivencias del sujeto, cuestión que es única y personal. No una realidad objetiva externa, sino una realidad que va a depender de la manera en cómo es percibida y vivida por el sujeto, Husserl acuña el término *Lebenswelt*, todos los actos culturales, sociales e individuales a los cuales nuestra *vida* no puede sobrepasar, de significado *mundo de vida* o *mundo vivido*. Husserl persigue que el nuevo método, se centre en la descripción y el análisis de los contenidos de la conciencia, dando de esta manera características de ciencia estricta al método.

Husserl recomienda estar libre de prejuicios, conocimientos y teorías previas con el fin de volver a los fenómenos no adulterados. Por su parte Heidegger realiza el aporte de pasar de la fenomenología del paradigma de la conciencia, basada en la percepción y planteada por Husserl, a la fenomenología hermenéutica o de la comprensión.

Algo interesante que señala Husserl es que siempre existe en nosotros un presupuesto o un medio vital cotidiano, que infringe en nuestras vidas en las dimensiones valorativas, prelógicas, que fundan las verdades lógicas, teóricas. Husserl ve la fenomenología como aquella ciencia que descubre las estructuras esenciales de la conciencia, su fin no es tanto describir el fenómeno sino describir su esencia (el éidos) de validez universal y de utilidad científica. Y es el éidos lo que llevará a la producción del conocimiento.

Es importante ver que esa esencia es una experiencia directa universal que se revela, más que un proceso de abstracción de la conciencia. La esencia aunque surge de los seres individuales, no se reduce a los mismos, sino que se encuentra fuera del tiempo y el espacio, no se limita al estudio de caso, aunque parte de ello, sino que su meta consiste en alcanzar los principios generales mediante la intuición de esa llamada esencia, el método usado por la fenomenología sin ser lo uno o lo otro, está entre lo ideográfico y lo nomotético. Lo ideográfico trata de estudios dedicados a conocer las particularidades individuales y únicas de los objetos de estudios, mientras que lo nomotético trata de establecer alguna ley universal en la ciencia, el método fenomenológico está entre ambas cuestiones. Según lo señalado anteriormente, el fin de la fenomenología como se señaló ya, no es solo describir un fenómeno singular, sino más allá, descubrir la esencia válida universalmente y útil científicamente.

El método fenomenológico va al estudio de casos concretos, y así descubre lo que es esencialmente generalizable y siempre comienza con la experiencia concreta, considerando su marco referencial. Este es un método descriptivo, reflexivo y con rigurosidad científica. Sus enunciados valen en un tiempo y un espacio específicos, y

tienen además la validez universal de la vivencia individual, pues es aceptable universalmente que esa vivencia es de ese modo, para ese individuo.

El proceso de investigación de este método estudia situaciones que son difíciles de observar y comunicar, por lo que su procedimiento consiste en escuchar con detalles muchos casos similares, describir cada uno y luego elaborar una estructura común de esas experiencias vivenciales.

Resultados

La implementación del registro anecdótico como estrategia de producción investigativa requiere de una estructura multidimensional que articule la intención del autor con las herramientas disponibles. Para ello, se propone una categorización de recursos organizados como se expone a continuación:

-Metodológicos: Comprende los métodos de planeación, de análisis, de toma de notas, de representaciones visuales, técnica de resolución de problemas, la elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales, uve heurística, todo con el propósito de preparar, direccionar, calibrar, gestionar y desarrollar planes.

-Físicos y electrónicos: Relacionado con la carpeta electrónica del contenido del registro anecdótico, carpeta electrónica para las referencias y en sí mismo el propio registro en físico.

-Tecnológicos: Relativo a los software de mapas mentales, tablón de notas de *Google*, *note Board*, *software* para hacer registros documentales, aplicaciones para editar audios, fotografías y videos.

-Psicoemocionales: Referido a las fuentes fundamentales para el robustecer el andamiaje emocional, libros de disciplina y motivación, formación personal, inteligencia emocional, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (DHP)



la formación universitaria proporcionada por la universidad y el proceso de acción tutorial que lleva implícito el uso del registro anecdótico.

Todas las victorias y pasos de una etapa a otra deben ser celebradas formalmente en los grupos de apoyo, de manera que contribuya al reforzamiento de la conducta afectiva, lo cual motiva el compromiso. Las reflexiones finales, en forma de conclusiones y recomendaciones con respecto al valor del registro anecdótico, son un elemento que se aborda y que abre rutas para la solución de problemas acerca del proceso significativo de producción investigativa.

Conclusiones

El registro anecdótico puede tener muchas utilidades y en muy diversos ámbitos. Pero uno de los contextos en los que más se utilizan es en el ámbito educativo en el eje de investigación. En este sector, los docentes y profesionales pueden llegar a registrar la presencia de acontecimientos, situaciones o actitudes que resulten relevantes o llamativos, y que pueden ameritar un registro de cara a algún tipo de actuación o intervención posterior.

Una de las características más relevantes del registro anecdótico se encuentra en el hecho de que los datos que en él se recogen deben ser lo más objetivo posible: La descripción de la situación debe ser precisa e incluir especialmente la situación imprevista, pero además tiene que incluir información del contexto. Ello incluye el momento, el lugar o la presencia o ausencia de otras personas, entre otros.

De las características resaltantes del registro anecdótico, se encuentra que recoge datos significativos de situaciones o anécdotas no planificadas. Describe hechos, situaciones o sucesos concretos o que se salen de lo común de forma exacta. Son breves, claros y precisos. Incluye interpretaciones, evaluaciones y recomendaciones del observador.





Referencias

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Paidós – Barcelona, España.

Covey, S. (2015). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Franklin Covey – Miami.

Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa: Métodos, técnicas, etapas y estrategias*. Trillas – México.

Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. Cognitus – Caracas, Venezuela.

Síntesis Curricular



Fátima Baptista

Profesora en Ciencias Sociales Mención Historia. Abogada. Magister en Educación Superior. Maestría en Derecho Laboral. Doctora en Educación. Candidata a Doctora del Doctorado en Cultura Latinoamericana y Caribeña. Profesora Titular Dedicación Exclusiva del Departamento de Componente Docente Área de Investigación del Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”. Coordinadora del Proyecto de Servicio Comunitario “Alfabetización Tecnológica”. Coordinadora del Doctorado en Educación UPEL-Maracay.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN COLOMBIA: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Autor: Diego Armando Vega Parra
diegoavega52@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-8884-8602>
Colegio Luis Camacho Rueda
San Gil, Santander - Colombia

Autor: Sergio Luis Gómez Chacón
sergiogomez8425@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0971-233X>
Colegio Luis Camacho Rueda
San Gil, Santander - Colombia

PP. 211-232



GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN COLOMBIA: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Autor: Diego Armando Vega Parra

diegoavega52@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8884-8602>

Colegio Luis Camacho Rueda

San Gil, Santander - Colombia

Autor: Sergio Luis Gómez Chacón

sergiogomez8425@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-0971-233X>

Colegio Luis Camacho Rueda

San Gil, Santander - Colombia

Recibido: Septiembre 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

Este artículo tuvo como propósito general analizar la información disponible en diversos buscadores académicos acerca de la relevancia de la gamificación en los procesos de enseñanza de las matemáticas en estudiantes de educación básica en Colombia. A través de una revisión documental, se examinó rigurosamente la literatura científica relevante para la construcción del conocimiento mediante un proceso de búsqueda y selección exhaustivo. Los hallazgos principales muestran la alta importancia de las herramientas de gamificación en el ámbito académico, ya que generan mejoras significativas en la motivación, el desarrollo de competencias y la inclusión educativa. Además, se concluye que el uso de la gamificación, con o sin mediación de las TIC, resulta igualmente útil para el mejoramiento de los ambientes escolares de aprendizaje, consolidándose como una estrategia pedagógica de gran valor para fortalecer los procesos formativos en el contexto estudiantil actual.

Palabras clave: Gamificación, juego educativo, enseñanza matemática, TIC.

GAMIFICATION IN THE TEACHING OF MATHEMATIC IN COLOMBIA: A DOCUMENTARY REVIEW

Abstract

The general purpose of this article was to analyze the information available in various academic search engines regarding the relevance of gamification in mathematics teaching processes for basic education students in Colombia. Through a documentary review, scientific literature relevant to the construction of knowledge was rigorously examined



following an exhaustive search and selection process. The primary findings demonstrate the high significance of gamification tools within the academic field, as they generate significant improvements in motivation, skills development, and educational inclusion. Furthermore, it is concluded that the implementation of gamification—whether mediated by ICT or not—is equally effective in enhancing school learning environments, establishing itself as a valuable pedagogical strategy for strengthening training processes in the current educational context.

Key words: Gamification, educational game, mathematics teaching, ICT.

Introducción

La enseñanza de las matemáticas en los diferentes grupos poblacionales ha sido percibida como un desafío, tanto para docentes como para estudiantes, debido a su carácter abstracto, su alto nivel de simbolismo y la necesidad de poseer un significativo nivel de razonamiento lógico. En tal sentido, la educación contemporánea ha comenzado a incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que buscan mejorar el compromiso, la motivación y el rendimiento académico en las aulas. La gamificación ocupa un rol importante en este ámbito, puesto que se trata de la aplicación de elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, con el fin de promover la participación activa y significativa del estudiante en su proceso formativo en las ciencias matemáticas, como lo ha expresado Moreira (2023).

Específicamente en matemáticas, la gamificación se ha convertido en una herramienta útil para transformar la percepción que los estudiantes tienen de esta disciplina al introducir mecánicas como recompensas, niveles, desafíos o competencias, las cuales potencian el interés y la motivación intrínseca. Esto permite a los alumnos interactuar con los contenidos de manera más atractiva y contextualizada. De acuerdo con García (2022), esta metodología no solo incentiva el aprendizaje autónomo, sino que también favorece el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

La implementación de estrategias gamificadas puede generar ambientes de aprendizaje más dinámicos, colaborativos y efectivos, por lo que se constituye como una



herramienta didáctica con un alto potencial para transformar las prácticas educativas, tal como lo estudia Yaulema (2023), quien menciona la relevancia de enseñar reflexivamente y contribuir al logro de competencias fundamentales en la actualidad.

A pesar de los avances en metodologías activas y del creciente interés por incorporar recursos digitales, los estudiantes siguen presentando dificultades significativas en la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos. Esto sugiere que la sola introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) no basta para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La constante en las aulas es la baja motivación y la escasa participación, lo cual impacta directamente en el rendimiento académico. En consecuencia, aunque la gamificación ha surgido como una alternativa prometedora, su implementación aún presenta incertidumbre, pues se requiere profundizar en su efectividad y aplicabilidad en distintos niveles educativos.

En definitiva, el problema en consideración se refiere a su utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas como una herramienta capaz de transformar el entorno escolar y generar cambios sustanciales en la motivación del estudiantado para desarrollar competencias en esta área.

Este problema plantea la necesidad de indagar si la inclusión de elementos de gamificadores en la enseñanza de las matemáticas contribuye de manera sustancial al desarrollo de competencias, al tiempo que promueve una actitud positiva hacia la materia. Además, invita a explorar cómo debe diseñarse e implementarse esta metodología para que resulte pedagógicamente efectiva, considerando las características del contexto escolar, el nivel de formación de los estudiantes y los contenidos específicos abordados.

El propósito general de este proceso de construcción del conocimiento es analizar rigurosamente la información disponible en buscadores académicos sobre la relevancia de la gamificación en los procesos de enseñanza de la matemática en estudiantes de educación básica de instituciones educativas en Colombia.

El presente documento pretende considerar un espectro amplio de experiencias investigativas desarrolladas en contextos educativos colombianos, en los cuales se ha estudiado el impacto de las herramientas de gamificación como estrategias de mejoramiento pedagógico para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes correspondientes al área de matemáticas en el nivel de educación básica.

Para ello se ha considerado el análisis y revisión bibliográfica de varios documentos investigativos, consultados en bases de datos científicas como Dialnet y Google académico, usando un generador de búsquedas relacionado con el desarrollo de experiencias de investigación en contextos escolares del nivel de educación básica en Colombia, introduciendo como patrón de búsqueda frases como *experiencias de gamificación en Colombia*, *uso de estrategias de gamificación en Colombia*, *gamificación en educación básica de Colombia*, *gamificación en el aula*, *gamificación en el aula para la enseñanza de las matemáticas*.

Estas investigaciones han sido desarrolladas en diferentes instituciones educativas del territorio nacional colombiano, y están determinadas temporalmente entre los años 2021 y 2024, e incluyen trabajos de desarrollo académico de nivel maestría, plasmados en tesis de grado y artículos científicos. Todas ellas evaluando la efectividad del proceso de implementación de las herramientas de gamificación en los entornos escolares de aprendizaje con el propósito de mejorar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje y dinamizar las aulas para mejorar los niveles de atención y disposición de parte del estudiantado.

La enseñanza de las matemáticas enfrenta múltiples desafíos, especialmente en lo relacionado con la motivación y el compromiso de los estudiantes. De acuerdo con Camargo (2020), las metodologías tradicionales, centradas en la repetición mecánica, han demostrado ser insuficientes para despertar el interés y fomentar el pensamiento crítico. En este contexto, la gamificación se ha posicionado como una estrategia pedagógica innovadora que busca mejorar la experiencia de aprendizaje mediante la incorporación de elementos lúdicos en entornos educativos, visión respaldada por autores como Deterding (2011).



Investigar esta temática se justifica por la necesidad de evaluar la utilidad real de esta herramienta en el aula, especialmente en educación básica, donde se consolidan los fundamentos del pensamiento lógico y numérico. Al ser percibida como una asignatura abstracta, la matemática requiere enfoques que conecten emocional y cognitivamente con el estudiante. Así que, estrategias gamificadas pueden incrementar la motivación y favorecer el aprendizaje significativo, como afirman Domínguez et al. (2013).

La gamificación supone también una ventaja en la adquisición inclusiva de competencias. El diseño de secuencias didácticas basadas en estas estrategias permite que diversos grupos poblacionales accedan eficientemente al saber, reduciendo brechas de accesibilidad. Esto facilita que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se apoye en elementos didácticos agradables y efectivos. Asimismo, proporciona insumos valiosos para el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), acercando al estudiante con necesidades específicas al proceso formativo general.

En síntesis, comprender la utilidad de la gamificación permite mejorar el rendimiento y promover una actitud positiva, fortaleciendo el rol activo del estudiante. Según Suntasig (2024), mediante recompensas, niveles y desafíos, los alumnos logran una mejor comprensión de conceptos abstractos.

Esta revisión bibliográfica incluye una delimitación del problema y desarrolla un estudio teórico sobre las innovaciones de la gamificación en contextos colombianos. Para ello, se seleccionaron bases de datos científicas representativas. La información se categorizó en dos vertientes: su implementación con el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y la implementación sin mediación tecnológica. Finalmente, se analiza críticamente la información para hallar elementos comunes que evidencien la utilidad de este recurso en la educación básica de Colombia.

Material es y Métodos

La presente revisión bibliográfica comprende la búsqueda, recopilación, análisis e interpretación de ocho documentos científicos disponibles en la red, alojados en



repositorios vinculados a los motores de búsqueda Google Académico, SciELO y Dialnet. La revisión se orienta a hallar evidencia científica sobre la importancia de la gamificación en los procesos orientados a la adquisición de competencias matemáticas en estudiantes de instituciones educativas colombianas de educación básica, abarcando diversos entornos sociales y geográficos sin distinciones culturales.

En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos mencionadas para localizar información referente al propósito del estudio. De acuerdo con el estudio desarrollado por Misol (2023), estos buscadores académicos constituyen herramientas esenciales en la investigación científica por su capacidad de facilitar el acceso al conocimiento, fomentar el descubrimiento y potenciar el impacto de los estudios en la construcción de nuevo saber.

En el proceso de búsqueda se utilizaron en total cinco frases específicas a modo de palabras clave: (a) *experiencias de gamificación en Colombia*, (b) *uso de estrategias de gamificación en Colombia*, (c) *gamificación en educación básica de Colombia*, (d) *gamificación en el aula* y (e) *gamificación en el aula para la enseñanza de las matemáticas*. Estas frases resultan relevantes al propósito investigativo, ya que permiten abarcar distintas formas de implementación de la gamificación, a nivel educativo, en el contexto geográfico colombiano, tanto aquellas que integran herramientas digitales como las que se desarrollan de forma análoga.

Así mismo, se aplicó un filtro temporal comprendido entre los años 2021 y 2024, con el fin de excluir datos desactualizados y considerar el periodo post pandemia, el cual ha generado transformaciones profundas en los entornos escolares y pedagógicos. Como señala Caballero (2022), la pandemia exigió una rápida adaptación al mundo tecnológico, que hoy persiste como parte integral del proceso educativo y obliga a repensar el currículo y las metodologías de enseñanza.

Los documentos seleccionados para esta revisión fueron trabajos académicos de maestría y doctorado, priorizando aquellos con riqueza conceptual y respaldo bibliográfico. Además, se procuró diversificar las temáticas principales, integrando



estudios con enfoques tanto tecnológicos como tradicionales. En ese sentido, los hallazgos permiten agrupar la evidencia en tres grandes categorías temáticas, expuestas a continuación.

Resultados. Presentación y discusión.

En la implementación de la gamificación mediante el uso de TIC, se examinan propuestas que incorporan aplicaciones móviles educativas, plataformas interactivas y herramientas multimedia. Se destaca su impacto en la motivación, la personalización del aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales han demostrado ser un catalizador para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica.

De igual manera, la integración de esta herramienta sin el uso de elementos TIC —o estrategias analógicas— consiste en el empleo de juegos físicos, dinámicas colaborativas y retos que se adaptan a entornos con baja conectividad, promoviendo la inclusión y la creatividad. Este enfoque permite conservar el carácter lúdico dentro del proceso formativo sin recurrir a la tecnología, favoreciendo la equidad y el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas en contextos vulnerables o rurales donde la conectividad es casi nula, condiciones presentes en un gran porcentaje del territorio colombiano.

La utilidad de la gamificación en los procesos de enseñanza de la educación matemática en Colombia, tanto con el uso de TIC como sin ellas, representa un enfoque pedagógico transformador. Este contribuye a fortalecer competencias como el razonamiento lógico, la resolución de problemas y el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. La integración de estos tres tópicos como ejes de análisis permite identificar tendencias, vacíos y posibilidades de mejora, fortaleciendo el enfoque crítico y constructivo del presente trabajo.

Al analizar sus contenidos y propósitos generales, se sugiere una categorización para su revisión crítica, elemento generador de conocimiento en este estudio. La riqueza de este análisis permite hallar semejanzas, diferencias, brechas y tendencias que, en su



entornos escolares, fundamentando que dicha aplicación no debe estar vinculada necesariamente al uso de herramientas tecnológicas. Esta postura se basa en la realidad de las aulas colombianas, caracterizadas por el rezago en la provisión de recursos tecnológicos para el aprendizaje. Este fenómeno ha sido estudiado por Ladino (2019), quien manifiesta que la política pública de educación nacional no ha sido eficiente en el propósito de reducir la brecha histórica de dotación en las instituciones; en consecuencia, se sostiene una situación persistente de estancamiento en los procesos de mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Acerca del concepto de gamificación

La gamificación es un tema recurrente en los entornos escolares actuales y se promociona como una solución práctica a las dificultades pedagógicas en diversas áreas del conocimiento, pues se percibe como un elemento dinamizador de las clases. Sin embargo, este no es un concepto nuevo ni constituye, por sí solo, un método de solución total para los problemas en el aula. Autores como Parente (2016) la describen como la aplicación de técnicas y estrategias orientadas a mejorar el rendimiento cognitivo de los estudiantes, asemejando su impacto al que podría tener en un entorno productivo.

De forma general, Ayén (2017) ha postulado que debe considerarse como la aplicación de dinámicas propias de los juegos en contextos ajenos a estos; es decir, la simulación de un entorno lúdico con una intención educativa. Además, el autor plantea una sutil pero necesaria diferenciación entre la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), definiendo este último como el uso de juegos con contenidos educativos específicos. No obstante, sintetiza que ambos enfoques buscan despertar en los estudiantes emociones y respuestas similares a las que experimentan al jugar de forma física o virtual.

Si bien la gamificación escolar presenta diferentes matices, la más representativa en la actualidad es la de ámbito tecnológico. Esto no se debe necesariamente a una mayor efectividad en la adquisición de competencias, sino al auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), las cuales han permeado la cotidianidad. El acceso





a estas herramientas se ha masificado, vinculando estrechamente los componentes de la vida social al uso continuo de tales recursos.

Gamificación con el uso de herramientas TIC

En la investigación desarrollada por Paja (2023), denominada *La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el aprendizaje del álgebra*, que se desarrolló en el contexto de la institución educativa Bello Horizonte de la ciudad de Popayán en el departamento del Cauca; el autor se concentró en estudiar el impacto de la gamificación para el caso de la enseñanza del álgebra mediante el uso de herramientas de las tecnologías de la información y las comunicaciones TIC. Los propósitos específicos del estudio contemplan el diseño de un plan de gamificación de los contenidos del área de matemáticas, que incluye el diseño de actividades, su inclusión en el plan curricular y la posterior evaluación de las actividades desarrolladas.

En este proceso investigativo se procuró dar solución a la problemática que implica el impacto que tiene la introducción de elementos tecnológicos como herramientas de gamificación, en el proceso de aprendizaje de los conceptos del álgebra en estudiantes de grado octavo de educación básica. La implementación se realizó a través de la aplicación de dos cuestionarios de saberes y una encuesta de percepción, considerando la creación y aplicación de un Recurso Educativo Digital (RED). De acuerdo con Martín (2016), el diseño de objetos virtuales de aprendizaje debe procurar entrar en sintonía con los gustos y preferencias de los educandos, quienes dedican una buena parte de su tiempo a jugar y ver animación.

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes desarrollaron un muy nivel de empatía con la herramienta gamificada, además de que su uso, logró establecer mejoras en los resultados de aprendizaje. El autor resalta que no solo se consiguió que los evaluados aprendieran un poco más, sino que también se cambió su actitud hacia el aprendizaje de la temática, pues se mostraron motivados por el aprendizaje de una temática que en momentos anteriores les resultaba poco agradable.



La investigación que desarrolló Molina Linares (2024), *Fortalecimiento de competencias matemáticas en estudiantes de cuarto grado mediante modelo didáctico de alfabetización digital gamificada*, se adelantó en un contexto urbano, a través de la focalización de una población de estudio compuesta por estudiantes de grado cuarto de educación básica, de establecimientos educativos de la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá, departamento de Cundinamarca. En ella se evaluó la implementación de una estrategia de alfabetización digital en las aulas, con el fin de valorar su efectividad como elemento de mejoramiento académico en el área de matemáticas.

La metodología desarrollada implicó la aplicación de instrumentos de recolección de información con un enfoque claro en el uso de recursos digitales que permitan modificar los ambientes de aprendizaje para los niños. Los propósitos investigativos apuntan hacia la construcción de un modelo educativo alternativo, fundamentado en la alfabetización digital para mejorar los resultados de aprendizaje en el área de matemáticas. La alfabetización digital es un proceso estudiado por autores como Bawden (2002), quien se refiere a ella como el desarrollo de habilidades y capacidades para leer y comprender el aprendizaje a través de elementos digitales, incluyendo textos, imágenes y diversos recursos multimedia..

A partir del estudio se logró concluir que la inclusión de la gamificación escolar a través del uso de la alfabetización digital, permitió facilitar el desarrollo de las competencias en los estudiantes en el área de matemáticas y también permitió mejorar la actitud del estudiantado hacia el aprendizaje de las temáticas correspondientes. El autor sugiere que los procesos escolares deberían incluir herramientas de alfabetización digital.

En la investigación desarrollada por Guerrero (2024), titulada, *Fortalecimiento del pensamiento numérico en estudiantes de grado quinto de primaria de la institución educativa Madrigal San Francisco de Asís - Policarpa - Nariño usando la gamificación*, en una zona de alta complejidad por tratarse de una zona influenciada por la violencia, y determinada como un área postconflicto, de residencia campesina y de reinsertados. Se evaluó la efectividad de la implementación de una plataforma interactiva diseñada para



fortalecer el pensamiento numérico en los estudiantes, revisando los componentes, cognitivo y socio emocional en los niños y niñas.

El estudio se desarrolló en torno a la problemática que supone la enseñanza de las matemáticas en un contexto social afectado permanentemente por las acciones de grupos al margen de la ley. Esta situación, sumada a las metodologías tradicionales, genera una profunda desmotivación en el estudiantado. Los propósitos de la investigación incluyen el fortalecimiento del pensamiento numérico en los niños del grupo de estudio y la integración de herramientas de gamificación mediante el uso de la plataforma digital Smartick, de carácter lúdico-pedagógico.

Los hallazgos investigativos muestran que se presentaron dificultades en la implementación de Smartick, debido a que los estudiantes no pudieron dedicar el tiempo suficiente para aprovechar plenamente este recurso; sin embargo, el resultado general reflejó una mejoría en los niveles de comprensión y resolución de situaciones matemáticas. Se destaca la importancia de la motivación extrínseca que representó dicha plataforma, puesto que su sistema de recompensas y retos académicos permitió que los estudiantes se apropiaran efectivamente de la herramienta.

En el estudio denominado *Gamificación para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas basado en la solución de problemas en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)*, de autoría de Cárdenas Cuesta (2023), desarrollado en un contexto urbano, con estudiantes de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, departamento de Cundinamarca, que se caracterizan como estudiantes de inclusión, puesto que fueron diagnosticados con algunas condiciones diferenciales como discapacidad cognitiva, síndrome de Golden Had y estrabismo divergente, se buscó establecer un parámetro de inicio para analizar el impacto del uso de la gamificación a través del diseño e implementación de ambientes virtuales de aprendizaje AVA, en la dinámica del proceso de enseñanza en población con necesidades educativas especiales.

Los hallazgos investigativos muestran que el uso de la gamificación en los entornos escolares mejora la capacidad de los estudiantes en cuanto a la motivación intrínseca y la

sana competencia entre los estudiantes, además, fortalece la autonomía y la creatividad, lo que permite que desde su condición diferencial, los niños puedan ejercer un rol activo en su proceso formativo y desarrollen competencias como la comunicativa, que les permitan trabajar en equipo y validar los resultados de su propio crecimiento cognitivo.

Gamificación sin el uso de herramientas TIC

La autora Carvajal (2006), en su estudio denominado *Impacto de la gamificación y el método de Polya en el pensamiento matemático lógico en primaria: un estudio en Bucaramanga*, que fue desarrollado en el contexto de una institución educativa pública ubicada en el área urbana del municipio de Bucaramanga, departamento de Santander, se concentró en estudiar el efecto que tiene la integración de la gamificación en el aula, junto a la aplicación del método Polya, para mejorar las calidades del pensamiento lógico matemático y los niveles concentración de los educandos en los espacios escolares de aprendizaje. El método Polya, de acuerdo a Carvajal (2006) establece una secuencia de cuatro pasos efectivos para resolver cualquier tipo de problema: comprender el problema, concebir un plan, ejecutar el plan y examinar la solución.

La situación que pretende resolverse en este proceso científico es el establecimiento del potencial que presenta la inserción de herramientas gamificadas junto al enfoque Polya en pro del mejoramiento en el proceso educativo de los niños de primaria en la institución educativa. Los propósitos investigativos están orientados hacia el análisis de la combinación de la gamificación y el método heurístico de Polya.

Luego de someter al grupo focal a los procesos investigativos, se obtiene como resultado un evidente mejoramiento de la comprensión y resolución de situaciones matemáticas por parte de los estudiantes, y así mismo, un aumento en los niveles de motivación de los niños y niñas por el aprendizaje de esta disciplina del saber. Tales hallazgos sugieren que esta estrategia, aplicada en el aula - y apoyada por la inclusión de otros métodos didácticos - puede mejorar considerablemente la buena disposición del estudiantado en favor del aprendizaje y promover la generación de competencias cognitivas de manera eficaz.



La investigación desarrollada por Espitia Martínez (2024), denominada *Enseñanza de las matemáticas a través del Aprendizaje Basado en Problemas y estrategias lúdicas con el juego de ajedrez*, se llevó a cabo en la Institución Educativa José Antonio Galán del municipio de Manzanares, Caldas. El estudio, que evaluó a estudiantes de los grados cuarto y quinto de educación básica primaria, se centró en describir la integración efectiva del ajedrez y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Esta combinación permitió proponer una estrategia didáctica innovadora para el mejoramiento de las habilidades aritméticas y otras áreas específicas de las matemáticas, además de fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

De acuerdo con el estudio, el problema radica en la metodología tradicionalista empleada por los docentes en la enseñanza de las matemáticas, la cual impacta negativamente en el proceso de aprendizaje, según se refleja en los resultados de las Pruebas Saber. El propósito general del estudio busca potenciar las capacidades aritméticas y numéricas, además de promover el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y académicas en los estudiantes del grupo focalizado.

Los resultados obtenidos demuestran mejoras significativas en el rendimiento escolar, lo que confirma la efectividad de las estrategias implementadas. Asimismo, se observa que los estudiantes han fortalecido su pensamiento crítico y su capacidad de razonamiento matemático, lo que resalta el valor de emplear métodos que fomenten un aprendizaje activo y con sentido.

La investigación titulada *Modelo pedagógico basado en el uso de la gamificación para el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes de básica primaria de las instituciones educativas oficiales de Pelaya, Cesar*, del autor Noriega (2024), se desarrolló en el área urbana de dicho municipio. Con una población objeto de estudio conformada por estudiantes de instituciones oficiales, el trabajo evalúa el mejoramiento del aprendizaje mediante la implementación de un sistema de enseñanza fundamentado en retos y la sana competencia. Este modelo utiliza recompensas simbólicas para

estimular al estudiante en su proceso formativo, simulando prácticas de juego e investigación sin la necesidad de incluir elementos propios de las TIC.

Se planteó un enfoque holopráxico, bajo la premisa de que la enseñanza con los materiales existentes —mediante la creación y aplicación de un sistema de retos y recompensas— permite comprobar que la transformación de los entornos de aprendizaje no se supedita necesariamente a la disponibilidad de recursos tecnológicos modernos. Los hallazgos del proceso de investigación muestran que la gamificación aplicada de forma analógica en el grupo focal arrojó resultados positivos. Se evidenció un mejoramiento en las capacidades de resolución de problemas y razonamiento lógico; asimismo, se incrementó la motivación del estudiantado, que mostró niveles superiores de autonomía y trabajo colaborativo dentro de los contextos matemáticos.

La autora Opino (2024), en su investigación *Fundamentos teóricos sobre la gamificación sin recursos digitales en el fortalecimiento de la inteligencia lógico-matemática*, desarrolla una revisión bibliográfica sobre la gamificación en contextos escolares de Colombia. El estudio se enfoca en una población de niños y niñas de educación básica, principalmente de los grados de primaria, y presenta como eje temático el análisis de referentes teóricos sobre la aplicación de la gamificación sin la mediación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

El propósito de la investigación es analizar los fundamentos que sustentan la gamificación sin TIC en las aulas y su aporte a la construcción del pensamiento lógico-matemático en estudiantes de sectores rurales. El estudio presenta la gamificación en el ámbito de las matemáticas como una herramienta exitosa que logra mejorar competencias tales como el cálculo, el pensamiento lógico, la resolución de problemas y el razonamiento, tanto en su aspecto inductivo como deductivo.

Identificación de tendencias

A partir de los estudios citados en este proceso de análisis documental, se pueden identificar varios elementos que podrían considerarse tendencias o elementos comunes

en los resultados de las investigaciones realizadas en los ocho artículos previamente relacionados. Estos componentes tendenciosos hacen referencia a: la relevancia de los procesos de gamificación en los entornos académicos, el mejoramiento de la motivación del estudiante, el desarrollo de competencias y la inclusión educativa. Para analizar mejor estas tendencias podemos observar la tabla 2.

Tabla 2
Tabla comparativa, tendencias analizadas en los procesos investigativos

Elemento tendencioso analizado	Número de estudios que lo presentan	Número de estudios que no lo presentan
Relevancia de la gamificación en el proceso académico	8	0
Mejoramiento de la motivación del estudiante hacia el aprendizaje	5	3
Desarrollo de competencias escolares	8	0
Fomento de la inclusión educativa	4	4

En este sentido, se comprende que la relevancia de la gamificación en las instituciones educativas colombianas genera un alto impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Independientemente de si se aplican con o sin el uso de TIC, la inclusión de estas herramientas en las aulas mejora las condiciones para el desarrollo de aprendizajes consistentes, significativos y con sentido para los estudiantes.

Del mismo modo, el análisis de la información muestra cómo, de los ocho estudios analizados, cinco evidencian una mejora en los niveles de motivación escolar. Este elemento es fundamental, pues resulta indispensable para la construcción de nuevos conocimientos y favorece la disposición de los estudiantes en el aula. Asimismo, esto eleva la calidad de la enseñanza, ya que un grupo motivado constituye un ambiente propicio para el desarrollo de clases exitosas y productivas por parte de los docentes.

La Tabla 2 permite observar que todos los estudios analizados presentan como constante el desarrollo de competencias, no solo las cognitivas específicas del área, sino también transversales, como las comunicativas y las asociadas al trabajo colaborativo. Esto puede interpretarse como una consecuencia directa del mayor nivel de atención del

estudiante en su proceso académico, al estar mediado por elementos lúdicos que logran captar su concentración y dedicación de tiempo efectivo.

De la misma manera, es importante resaltar que la mitad de los estudios abordados consideran o referencian la inclusión educativa. Este es un punto de gran relevancia en el análisis, ya que la universalización de la educación depende, en gran medida, de la adaptación curricular y del establecimiento de opciones pedagógicas que permitan a cualquier estudiante acceder al conocimiento, superando posibles barreras de aprendizaje.

Conclusiones

La presente revisión documental ha considerado, de manera general, el impacto de la gamificación en los espacios escolares como un elemento transformador de las dinámicas de aula, orientado a mejorar las condiciones en que los niños y niñas apropian los saberes matemáticos.

Desde una mirada crítica, puede concluirse que los procesos de gamificación aplicados en contextos colombianos muestran tendencias comunes que describen sus bondades en favor del desarrollo académico. Estas tendencias se definen en cuatro elementos determinantes: (a) el fortalecimiento de competencias matemáticas, (b) el incremento de la motivación hacia la materia, (c) la promoción del trabajo colaborativo y (d) la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

El desarrollo de competencias matemáticas es un proceso complejo en el que intervienen factores internos y externos. El uso de herramientas gamificadas en contextos nacionales genera ventajas significativas, ya que los estudiantes perciben el aprendizaje como algo cercano y comprensible, independientemente de si la mediación es tecnológica (TIC) o analógica. Los estudios evidencian que esta herramienta didáctica mejora los niveles cognitivos cuando su uso está contextualizado y ajustado a una planeación escolar rigurosa.

Asimismo, uno de los principales hallazgos es el fomento de la motivación intrínseca y extrínseca. El juego despierta el interés del educando, lo cual genera efectos positivos tanto para el estudiante como para el docente. De acuerdo con Flores (2024), la motivación es una fuerza interna positiva que impulsa al estudiante a desarrollar capacidades cognitivas, potenciando su participación tanto de forma autónoma como grupal.

Dado que las necesidades de aprendizaje y los contextos son diversos, la gamificación no debe basarse en un diseño único. Por el contrario, requiere una planificación que considere las diferencias individuales al sugerir metodologías que garanticen el éxito en la apropiación del conocimiento. En este sentido, la gamificación en matemáticas promueve la inclusión, pues flexibiliza el conocimiento disciplinar para que todos los alumnos aprendan sin distingo de sus condiciones físicas, mentales o emocionales.

La temática presenta una limitante relevante en el contexto elegido: la reducida cantidad de bibliografía específica disponible. Esto sugiere la pertinencia de continuar desarrollando investigaciones sobre la gamificación de las matemáticas en centros educativos colombianos, fortaleciendo así el rigor científico y la base teórica de estas apreciaciones.

En líneas generales, el uso de herramientas gamificadas —con o sin mediación de las TIC— fortalece los procesos de aprendizaje y dinamiza los ambientes escolares. El docente, en su rol de guía, tiene la posibilidad de potenciar la formación estudiantil siempre que comprenda la utilidad de estas herramientas y logre integrarlas de manera apropiada a su planeación curricular.

Referencias

Acuña Suárez, D. C. (2024). Impacto de la Gamificación y el Método de Polya en el Pensamiento Matemático Lógico en Primaria: Un Estudio en Bucaramanga. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 1669-1676. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.418>



- Ayén, F. (2017) ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (86), 7-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899521>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408. <https://www.redalyc.org/pdf/635/63500518.pdf>
- Caballero, N. Z. (2022). Desafío docente en instituciones públicas de Colombia en tiempo de pandemia y post pandemia. *Revista Dialogus*, 9, 41-53. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/713/1540>
- Cárdenas Cuesta, D. P. (2023). Gamificación para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas basado en la solución de problemas en estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las ciencias*, 18(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9917362>
- Carvajal, C. A. (2006). Las ideas de Pólya en la resolución de problemas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 1(1), 1-13 <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/CIFEM/article/download/689/688>
- Deterding, S. D. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. *Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez, A., Sáenz d Navarrete, J., de Marcos, L., Fernández Sanz, L., Pagés, C. y Martínez, J.J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers y Education*, 63, 380–392. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131513000031>
- Espitia Martínez, J. H. (2024). *Enseñanza de las matemáticas a través del aprendizaje basado en problemas y estrategias lúdicas con el juego de ajedrez en la Institución Educativa José Antonio Galán*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/86331>
- Flores, R. J. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 380-392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- García, M. (2022). *Propuesta didáctica innovadora para el desarrollo del aprendizaje autónomo con el uso de las TIC*. [Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/398>
- Guerrero, J. H. (2024). *Fortalecimiento del pensamiento numérico en estudiantes de grado quinto de primaria de la institución educativa Madrigal San Francisco de Asís, Policarpa, Nariño, usando la gamificación*. [Trabajo de Maestría, Universidad La Gran Colombia].





<https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/25bfe902-501d-4740-a14d-8569fd4d6e2e/content>

- Ladino, A. M. (2019). Rezago y Abandono Educativo en Colombia: Un Cambio en la Política Pública para la Equidad Educativa. *REVES-Revista Relações Sociais*, 2(2), 145-159. <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3236/3370>
- Martín, A. S. (2016). Aprendizaje matemático mediante aplicaciones tecnológicas en un enfoque de Gamificación. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 3(5), 788-799. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/449/488>
- Misol, A. (2023). *Buscadores académicos como herramientas útiles para el aprendizaje de química para estudiantes de ESO y/o bachillerato*. [Trabajo de grado de Maestría. Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/63564/TFM-G1899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina Linares, D. F. (2024). Fortalecimiento de Competencias Matemáticas en Estudiantes de Cuarto Grado mediante Modelo Didáctico de Alfabetización Digital Gamificada. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 201-215. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.546>
- Moreira, S. M. (2023). La gamificación como técnica de aprendizaje para estudiantes neurotípicos y neurodivergentes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(5), 763-771. <https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/810>
- Noriega, L. J. (2024). Modelo pedagógico basado en el uso de la gamificación para el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes de básica primaria de las instituciones educativas oficiales de Pelaya Cesar. *Brazilian Journal of Business*, 6(3). <https://doi.org/10.34140/bjbv6n3-044>
- Opino, C. B. (2024). Fundamentos Teóricos sobre la Gamificación sin Recursos Digitales en el Fortalecimiento de la Inteligencia Lógico-Matemática. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 3860-3878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502958>
- Paja, F. G. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el aprendizaje del álgebra con el uso de herramientas TIC en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Liceo Bello Horizonte. [Trabajo de Maestría, Universidad de Cartagena, Colombia] <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/86b564fd-0b78-418a-8f17-5c92ce805dbb/content>
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En R. Contreras y J. Eguia (eds.), *Gamificación en aulas universitarias*, 11-21. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://core.ac.uk/download/pdf/78545392.pdf>



Suntasig, A. C. (2024). Gamificación como método de enseñanza de matemáticas en estudiantes de básica media. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9929438>

Yaulema, L. P. (2023). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. Polo del Conocimiento. *Revista científico-profesional*, 8(7), 240-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9234519>

Síntesis Curricular



Diego Armando Vega Parra

Ingeniero ambiental de la UNILIBRE, especialista en administración de la informática educativa y magister en gestión de la tecnología educativa de la universidad UDES. Mi trayectoria profesional va desde el desarrollo de proyectos y actividades propias de la ingeniería, para luego dedicarme de lleno a la docencia, en la cual me desempeño como profesor de matemáticas en el nivel de educación básica secundaria y media. Me encuentro laborando actualmente en el colegio Luis Camacho Rueda del municipio de San Gil, Santander.



Sergio Luis Gómez Chacón

Licenciado en educación básica con énfasis en matemáticas, con el grado académico de magister en TIC para la educación, de la Universidad de desarrollo e investigación (UDI). Mi trayectoria profesional se ha centrado en el desarrollo de proyectos matemáticos, haciendo énfasis en el uso e implementación de la gamificación, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los números racionales en instituciones de educación básica primaria y secundaria. Actualmente me desempeño como docente de aula, en el área de matemáticas, en el colegio Luis Camacho Rueda de la ciudad de San Gil.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

MÁS ALLÁ DEL AULA: CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Armelvis Dimas

adimas@uvoriental.org

<https://orcid.org/0009-0004-9734-0112>

*Dpto. de Educación de la Asociación Venezolana de los Adventistas del 7mo. Día
Puerto Ordaz, Bolívar - Venezuela*

PP. 233-253



MÁS ALLÁ DEL AULA: CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Armelvis Dimas

adimas@uvoriental.org

<https://orcid.org/0009-0004-9734-0112>

*Dpto. de Educación de la Asociación Venezolana de los Adventistas del 7mo. Día
Puerto Ordaz, Bolívar - Venezuela*

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

La influencia de la familia en el desarrollo educativo del niño es fundamental especialmente en la etapa primaria. Es a partir de ahí que se hace una prioridad brindar orientación familiar como estrategia pedagógica en el ámbito escolar. Este estudio tuvo como propósito examinar la orientación familiar como una prioridad fundamental en la educación primaria, reconociendo su papel crucial en el desarrollo integral del niño. Este análisis reflexivo indica que la participación activa de los padres en la supervisión de tareas y comunicación con la escuela se asocia positivamente con mejores resultados académicos. Se concluye que la implementación de programas de orientación familiar en las escuelas primarias es crucial para potenciar el desarrollo integral del niño y fortalecer el vínculo familia-escuela.

Palabras clave: Orientación familiar, escuela, educación primaria, infancia.

BEYOND THE CLASSROOM: BUILDING BRIDGES BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

The influence of the family on a child's educational development is fundamental, especially in primary school. Therefore, providing family guidance as a pedagogical strategy in the school setting is a priority. This study aimed to examine family guidance as a fundamental priority in primary education, recognizing its crucial role in the child's holistic development. This reflective analysis indicates that active parental participation in supervising homework and communicating with the school is positively associated with



better academic results. It concludes that implementing family guidance programs in primary schools is crucial to fostering the child's holistic development and strengthening the family-school bond.

Key words: Family guidance, school, primary education, childhood.

Introducción

En la actualidad las familias enfrentan grandes desafíos en la crianza y educación de los hijos, los cambios ocurridos a nivel mundial en el área tecnológica, económica e ideológica han logrado un impacto significativo en los protagonistas del proceso educativo. El propósito de este artículo fue *examinar y sistematizar aportes de la literatura especializada en torno a la orientación familiar como una prioridad fundamental en la educación primaria, reconociendo su papel crucial en el desarrollo integral del niño.*

Con ello, se buscó destacar cómo el fortalecimiento de las habilidades parentales y la provisión de herramientas educativas a las familias pueden mejorar significativamente el rendimiento académico, el bienestar emocional y la integración social de los estudiantes. En este sentido se buscó proponer estrategias prácticas que fomenten una colaboración más estrecha entre la escuela y el hogar, consolidando así una base sólida para el futuro de las nuevas generaciones en un entorno globalizado y en constante cambio.

Resulta importante señalar, que las familias se encuentran inmersas en un torbellino de desafíos sin precedentes en lo que respecta a la crianza y educación de sus hijos. Los vertiginosos cambios a nivel mundial en el ámbito tecnológico, con la omnipresencia de las pantallas y la información digital; en el plano económico, con la creciente precarización laboral y la necesidad de dobles ingresos; y en el terreno ideológico, con la diversidad de valores y modelos de familia, han logrado un impacto significativo en los protagonistas del proceso educativo: padres, madres, tutores y docentes.

Esta compleja dinámica global ha modificado radicalmente las estructuras familiares tradicionales y las interacciones cotidianas. Los padres, en muchas ocasiones, se ven



desbordados por las exigencias laborales y la presión social, lo que reduce el tiempo y la energía disponibles para una dedicación plena a la educación de sus hijos. A esto se suma la brecha digital y generacional, que a menudo dificulta la comprensión y el acompañamiento efectivo de los niños en su relación con las nuevas tecnologías. En este escenario, la orientación familiar se establece como una herramienta indispensable para dotar a las familias de las competencias necesarias para navegar estos desafíos, promover un ambiente familiar propicio para el aprendizaje y el desarrollo emocional, y fortalecer así el vínculo vital entre el hogar y la institución educativa.

Moratinos (2019) afirma que, “es en la familia donde el ser humano encuentra el ambiente más adecuado para educarse y crecer como persona” (p. 41). Es decir, el ambiente familiar proporciona las mejores condiciones para iniciar con el proceso de enseñanza y aprendizaje, es en el hogar donde los niños reciben las primeras instrucciones, afianzan los valores, creencias y principios. La familia cumple un papel fundamental en el proceso educativo; pues es en este ambiente donde los niños se inician como imitadores de conductas a través de la observación y a su vez van potencializando su aprendizaje social.

Muchos padres se preocupan por lograr que sus hijos tengan una buena educación, otros no saben cómo brindar a sus hijos una educación de calidad, mientras que otros creen que esta responsabilidad es solo de la escuela; aunado a esto la tecnología ha tenido un alcance y un impacto muy significativo, es en el entorno familiar, donde encontramos que el celular, la tablet y computadora son los medios que están educando o mal formando a los niños. En la mayoría de los casos no existe un control del tiempo para que los niños se vean obligados a cumplir con sus responsabilidades escolares; padres muy ocupados con sus trabajos, actividades o simplemente padres ausentes. Por tal motivo se hace tan urgente y prioritaria la orientación familiar.

Es vital que la familia tenga bien definido el orden de prioridad en su vida, en el afán de satisfacer las necesidades del hogar, se coloca en primer lugar el trabajo dejando a sus hijos en un segundo plano. En ocasiones no es ni suplir las necesidades sino algún pasatiempo, deporte, amistades o simplemente el ocio; esto trae como consecuencia



padres desligados, no involucrados en el proceso educativo y niños desmotivados, con gran desinterés; es decir las circunstancias laborales, financieras, académicas y sociales de los padres de familia afectan directamente el rendimiento escolar de los hijos.

Cuando se sensibiliza a la familia sobre la importancia de colocar a los hijos como una prioridad los resultados son visibles. expertos confirman que dedicar diariamente tiempo exclusivo, sin interrupciones y de calidad a los hijos en el hogar esto permite crear un vínculo afectivo que genera una red de apoyo, motivación y un fuerte compromiso emocional; como consecuencia los niños se sienten emocionalmente amados, motivados y dispuestos a aprender y aprovechar el tiempo con sus padres.

La orientación familiar tiene como propósito lograr una educación de calidad que inicie en el hogar y se fortalezca en las instituciones educativas; Moratinos (ob cit.) enfatizó que “necesitamos aprovechar los beneficios de la orientación familiar y aplicarlos para solucionar problemas del proceso educativo” (p. 41). Esto nos indica que la orientación familiar sirve como intervención pedagógica aumentando la participación activa de los niños y por ende la de sus padres en el involucramiento del proceso educativo. La orientación familiar permite optimar la parte académica de los niños en su etapa primaria, ayuda a los padres a prepararse como formadores y a elevar la calidad de vida en familia.

Las instituciones educativas consientes de la importancia de trabajar en conjunto para lograr en los niños un desarrollo integral, brindan herramientas a los padres para empoderarlos y lograr niños donde su rendimiento académico sea exitoso. Estas, en sus esfuerzos por lograr esta unidad y compromiso de parte de la familia utilizan estrategias como charlas, seminarios, talleres y encuentros virtuales para lograr concientizar a los padres sobre su papel protagónico. Pero todos estos esfuerzos son muchas veces nulos cuando los padres no le dan prioridad a la educación de sus hijos dejando de asistir a las convocatorias o programas realizados por la escuela para brindar orientación a la familia.

Es a través de la orientación familiar donde se empieza a construir una comunicación efectiva entre padres y maestros; este binomio mejora significativamente el

rendimiento escolar y se va construye un ser humano preparado para enfrentar los desafíos de esta sociedad moderna. Estudios demuestran que la mayoría de los niños que tienen buen rendimiento escolar se debe al involucramiento de los padres con la escuela. Los padres y maestros también deben crear vínculos en beneficio de la formación de los niños, es en esta etapa donde se asientan las bases y cimientos sólidos para así brindar una educación de calidad.

Metodológicamente, el artículo es un ensayo reflexivo, derivado de un estudio cualitativo interpretativo en desarrollo, sustentado en una revisión documental que permitió profundizar en las experiencias, percepciones y significados que tanto padres como docentes y niños otorgan a la orientación familiar y su impacto. Fue ideal para explorar las dinámicas complejas y las interacciones humanas, así como para comprender el *cómo* y el *por qué* detrás de las actitudes y prácticas en la formación integral del niño en la actualidad. En consonancia a lo descrito, el estudio se apoya en la revisión documental sistemática (Moreno et al., 2018), que permite “profundizar la temática en pro de generar un aporte a la sociedad científica y educativa” (p. 45); y además añade que, “esta práctica rigurosa permite identificar las mejores prácticas, las limitaciones de las investigaciones anteriores y las preguntas de investigación aún sin respuesta, lo que orienta el diseño de nuevos estudios y contribuye a la generación de conocimiento confiable y válido” (p.45).

En cuanto a la ruta procedimental metódica de este artículo, se puede describir que las fuentes se seleccionaron mediante una búsqueda intencional y sistemática en bases de datos académicas reconocidas. Se utilizaron descriptores específicos como *orientación familiar*, *relación familia-escuela* y *desarrollo integral en primaria*.

Para la construcción de este artículo reflexivo, se seleccionaron y analizaron doce fuentes clave. De estas, cuatro corresponden a teorías fundamentales (sociocultural, resiliencia familiar, participación parental) y el resto a investigaciones recientes que validan la problemática actual. Se aplicaron criterios de pertinencia, donde se abordó directamente el vínculo pedagógico entre el hogar y la institución escolar. Otro criterio fue la autoridad, sustentada con autores reconocidos en el área de la psicología educativa y sociología.

Por otra parte, la información se organizó siguiendo una estructura dialéctica y temática, que permitió la Identificación del problema actual (desafíos de la crianza), así como la Fundamentación teórica (el papel de la familia como agente educador), el Análisis de la interacción (la sinergia familia-escuela) y la propuesta reflexiva (la orientación como herramienta preventiva). Esta organización permitió que el ensayo fluya desde la teoría general hacia la argumentación de la necesidad de programas de orientación en las escuelas.

Vale mencionar, además, que se utilizó el método de análisis de contenido y síntesis reflexiva con el fin interpretativo de los textos seleccionados. El proceso consistió en contrastar las teorías de autores clásicos con las realidades sociales actuales, lo que permitió extraer las inferencias que sustentan la orientación familiar como la estrategia pedagógica más efectiva para el desarrollo integral del niño.

El dedicar tiempo a los niños en su educación primaria

El permanecer siempre en casa no es sinónimo de ayuda o acompañamiento al niño en su formación académica. Beltrán (2013) afirma que “Los padres no siempre interactúan con los hijos cuando están en el hogar. Existen actividades que influyen más en la educación de los hijos cuando sus padres están cerca de ellos, como por ejemplo, la supervisión de tareas o la disponibilidad para colaborar con la realización de las mismas” (p. 128) Esto nos quiere decir que no se trata sólo de estar en casa siendo pasivo sino participar activamente, llevando un control de las actividades asignadas, teniendo una constante revisión de las tareas escolares, no dando por sentado que el hijo tiene la capacidad para realizar sus tareas escolares en tal sentido significa estar atento a todos los aspectos del desarrollo educativo del niño.

El tiempo que se le dedica a la educación de los hijos proporciona un efecto significativo en el desempeño del mismo y principalmente se produce en la etapa de la educación primaria del niño. Dedicar tiempo a los niños durante su educación primaria es una inversión invaluable que trasciende el mero acompañamiento en tareas escolares.

Implica construir un puente sólido de comunicación y confianza, donde los padres o cuidadores se convierten en figuras de apoyo y guía, no solo en lo académico sino en el desarrollo integral del infante. Este compromiso activo permite identificar tempranamente fortalezas y debilidades, celebrar pequeños logros y abordar desafíos con empatía, fomentando la autoestima, la curiosidad y el amor por el aprendizaje. Es en este tiempo compartido donde se siembran las bases de hábitos de estudio, resiliencia ante la frustración y la comprensión de que la educación es un viaje continuo, no una meta a alcanzar.

Más allá de los beneficios evidentes en el rendimiento académico, el tiempo dedicado a la educación primaria de un niño fortalece los lazos familiares y consolida un ambiente de seguridad emocional. Cuando los niños perciben que sus padres están genuinamente interesados en su progreso escolar y en sus experiencias diarias, se sienten valorados y comprendidos. Esta conexión profunda facilita que expresen sus inquietudes, miedos y alegrías, creando un espacio de diálogo abierto fundamental para su bienestar psicológico. En esencia, dedicar tiempo no es solo supervisar deberes, es acompañar, escuchar, motivar y modelar la importancia del conocimiento y el esfuerzo, sentando así las bases para un futuro de individuos autónomos, conscientes y comprometidos con su propio crecimiento.

Vale mencionar además que esta dinámica de acompañamiento activo encuentra un sustento profundo también en la perspectiva de Bronfenbrenner (1987), quien sostiene que el desarrollo del niño es el resultado de la interacción entre sus entornos inmediatos. No basta con que la familia y la escuela existan de forma aislada; es la calidad de los vínculos y la comunicación entre ambos lo que verdaderamente potencia el aprendizaje. Cuando el padre o la madre se involucran en la supervisión de tareas, no solo están cumpliendo con un deber administrativo, sino que están fortaleciendo el *mesosistema*, ese puente invisible que le comunica al niño que su mundo escolar y su mundo afectivo están alineados.

Es por ello, que esta coherencia ambiental reduce la ansiedad infantil y permite que la energía cognitiva se enfoque plenamente en el descubrimiento, consolidando la idea de

que la educación es un valor compartido y no una carga impuesta por terceros. Por consiguiente, la presencia parental debe entenderse como un ejercicio de mediación afectiva que transforma el hogar en un escenario de aprendizaje incidental.

Como bien señala Bronfenbrenner (ob cit.), la interacción constante y recíproca en el núcleo familiar actúa como el motor primario del desarrollo psíquico. En la etapa de primaria, esta mediación se traduce en la capacidad de los padres para modelar la resiliencia y la curiosidad; al estar presentes y disponibles para colaborar en los desafíos escolares, los cuidadores validan las emociones del niño ante la frustración del error. Así, el tiempo de calidad se convierte en el sustrato donde se cultiva la autonomía, lo que demuestra que el éxito educativo no depende únicamente de la instrucción docente, sino de la robustez de un sistema familiar que acompaña, interpreta y celebra el crecimiento del estudiante como un proyecto de vida común.

La Familia como Primer Agente Educador y su Influencia en el Desarrollo Integral del Niño.

Desde el instante en que un niño llega al mundo, la familia se constituye como su primer y más influyente agente educador. Mucho antes de pisar un aula, es en el seno del hogar donde se adquieren las bases fundamentales para la vida: los primeros balbuceos del lenguaje, la comprensión de normas básicas, la expresión de emociones y la formación de hábitos esenciales. Este proceso, a menudo invisible y natural, moldea la percepción del niño sobre sí mismo y el mundo que le rodea. Los valores, las creencias y las pautas de comportamiento que se viven y transmiten en el núcleo familiar se internalizan, configurando la brújula moral y social que guiará al infante en sus interacciones futuras y en su desarrollo integral, abarcando no solo lo cognitivo, sino también lo emocional, social y ético.

La influencia de la familia en el desarrollo integral del niño es profunda y duradera. El ambiente familiar, caracterizado por el afecto, la seguridad o la ausencia de ellos, impacta directamente en la autoestima, la confianza y la capacidad de resiliencia del pequeño. Un entorno que fomenta la curiosidad, la exploración y el diálogo, incluso ante

las dificultades, sienta las bases para un aprendizaje activo y una adaptación saludable a nuevos desafíos. Por el contrario, la falta de estimulación, el descuido o la inconsistencia en las pautas educativas pueden generar inseguridades y deficiencias que repercutirán en el rendimiento escolar y en la construcción de relaciones interpersonales sanas a lo largo de su vida.

En este sentido, la orientación familiar se vuelve crucial, no como una intervención reactiva, sino como un acompañamiento proactivo que empodera a los padres en su rol educador. Reconocer a la familia como el pilar fundamental en la educación primaria del niño implica comprender que es allí donde se gestan las competencias emocionales y sociales que le permitirán integrarse exitosamente en la sociedad. La escuela, aunque indispensable, complementa y refuerza lo aprendido en casa; no puede sustituir el impacto formativo de las primeras interacciones y experiencias vividas en el seno familiar. Invertir en el fortalecimiento de la familia como agente educador es, por ende, invertir en el desarrollo pleno y armónico de las futuras generaciones.

Vale destacar, que la familia como primer agente educador y su influencia crucial en el desarrollo integral del niño es ampliamente respaldado por la psicología educativa y la sociología de la educación, como lo describió Vygotsky (1978), en el cual su teoría sociocultural del desarrollo sostenía que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo son procesos fundamentalmente sociales, donde las interacciones con el entorno y, especialmente, con los cuidadores primarios (la familia), son esenciales. Es por ello que, Vygotsky (1978), postula que:

Las funciones mentales superiores se desarrollan a través de la mediación social, y es en el hogar donde el niño internaliza las primeras herramientas culturales, como el lenguaje y las formas de interacción, que son la base de todo futuro aprendizaje académico y competencia socioemocional (p. 23).

De esta perspectiva, se deduce que la educación impartida en el seno familiar no se limita a la transmisión de hábitos básicos, sino que moldea el carácter, la autoestima y las competencias interpersonales que determinarán la capacidad del niño para prosperar en



la escuela y en la sociedad. La cultura familiar, sus valores implícitos y explícitos, y la forma en que gestiona la disciplina y el afecto, constituyen el currículo oculto que más profundamente impacta el desarrollo integral.

Bajo esta misma línea reflexiva, es fundamental considerar lo propuesto por Epstein (2018), quien sostiene que el éxito del estudiante no es producto de esfuerzos aislados, sino de la interconexión entre las *esferas de influencia* que rodean su vida: la familia, la escuela y la comunidad. Esta perspectiva contemporánea refuerza la idea de que la educación primaria es un proceso compartido donde las responsabilidades no se dividen, sino que se solapan. Al concebir a la familia no solo como un apoyo externo, sino como un socio estratégico, la orientación familiar adquiere una dimensión de justicia educativa. Se trata de asegurar que el hogar posea el capital social y las estrategias comunicativas necesarias para que el mensaje pedagógico sea coherente en ambos espacios, evitando que el niño se enfrente a disonancias entre lo que vive en casa y lo que se le exige en el aula.

Por lo tanto, la participación de los padres debe trascender la asistencia protocolaria a eventos escolares para convertirse en una colaboración activa y consciente en el aprendizaje. Como destaca Epstein (2018), cuando la escuela abre canales de orientación efectivos, permite que los padres se reconozcan como figuras capaces de influir positivamente en las actitudes y hábitos de sus hijos hacia el conocimiento. Esta sinergia no solo optimiza el rendimiento académico, sino que garantiza que el desarrollo integral del niño se sustente sobre una base de confianza y seguridad emocional. En última instancia, fortalecer las capacidades de la familia es asegurar que la escuela tenga un interlocutor válido y comprometido, consolidando un ecosistema educativo donde el niño se siente verdaderamente acompañado en cada etapa de su formación.

La Colaboración Familia-Escuela: Una Sinergia Indispensable para el Éxito Educativo

La educación de un niño en la etapa primaria no es una tarea que recaiga exclusivamente en la escuela o en la familia; es, en esencia, una responsabilidad compartida que demanda una sinergia constante y efectiva. Cuando padres y educadores



trabajan de la mano, se crea un entorno de aprendizaje coherente y enriquecedor que potencia el desarrollo integral del estudiante. Esta colaboración va más allá de asistir a reuniones de padres y representantes; implica una comunicación fluida y bidireccional, donde se comparten observaciones sobre el comportamiento, el progreso académico y las necesidades emocionales del niño, tanto en el hogar como en el aula. Solo así se puede construir un frente común que ofrezca al niño estabilidad, seguridad y un mensaje unificado sobre la importancia del esfuerzo y el aprendizaje.

El impacto de esta colaboración activa se manifiesta en múltiples facetas del desarrollo infantil. Un niño que percibe la conexión entre su hogar y su centro educativo tiende a sentirse más seguro, motivado y valorado. La escuela, al conocer el contexto familiar, puede adaptar mejor sus estrategias pedagógicas y brindar un apoyo más personalizado, mientras que los padres, al comprender los objetivos y métodos escolares, pueden reforzar el aprendizaje en casa y generar un ambiente propicio para el estudio. Esta alianza permite identificar y abordar tempranamente cualquier dificultad que pueda surgir, ya sea académica, social o emocional, lo que evita que pequeños obstáculos se conviertan en grandes barreras para el éxito educativo del niño.

En última instancia, la colaboración familia-escuela no es solo un ideal pedagógico; es una estrategia indispensable para optimizar el éxito educativo y el bienestar de los niños. Fomenta un sentido de comunidad y pertenencia, donde tanto el niño como los adultos involucrados se sienten parte de un equipo. Invertir tiempo y esfuerzo en fortalecer esta sinergia significa construir puentes de confianza y respeto mutuo entre dos de los pilares más importantes en la vida de un niño. Es a través de esta unión que se logra una educación más holística, pertinente y, sobre todo, mucho más efectiva, lo que prepara a las nuevas generaciones para los desafíos del futuro.

Vale mencionar que la sinergia indispensable entre familia y escuela para el éxito educativo como lo describe Epstein (2018), se vincula con “la responsabilidad compartida fundamental para optimizar los resultados del aprendizaje y el desarrollo del niño” (p. 89). Esto evidencia que al involucrar a las familias activamente en la vida escolar (crianza, comunicación, apoyo al aprendizaje en casa, voluntariado, decisiones y comunidad), las

escuelas logran crear un entorno coherente que potencia el éxito educativo. Para Epstein, esta colaboración activa y organizada disuelve las barreras entre el hogar y el aula, lo que resulta en un aumento del rendimiento académico, una mejor asistencia, una reducción de los problemas de conducta y una mayor motivación por parte del alumnado.

La perspectiva de la autora enfatiza que la colaboración debe ser sistemática y recíproca, trascendiendo la simple comunicación puntual. No se trata solo de que los padres apoyen las tareas escolares, sino de que ambas instituciones, la familia y la escuela, compartan el liderazgo y se consideren socios iguales en la educación del niño. Esta alianza estratégica permite un seguimiento más holístico y coherente del desarrollo. Al unificar criterios sobre expectativas, valores y estrategias de aprendizaje, se asegura que el niño perciba un respaldo consistente en ambos entornos, lo cual es vital para su seguridad emocional y su capacidad de adaptación. Por lo tanto, fortalecer esta sinergia, mediante programas de orientación, es esencial para establecer el puente de confianza que el texto anterior destaca como vital para el éxito educativo.

En este mismo contexto, resulta pertinente considerar los aportes de Razeto (2016a), quien sostiene que la colaboración efectiva no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una gestión institucional que reconozca a la familia como un aliado con saberes propios. Según esta perspectiva, el éxito educativo está intrínsecamente ligado a la capacidad de la escuela para diseñar estrategias de participación que se adapten a la diversidad de realidades familiares. Cuando la institución educativa se abre al diálogo y ofrece canales de orientación claros, logra mitigar las barreras culturales y socioeconómicas que muchas veces distancian al hogar del aula.

Esta visión refuerza la idea de que la sinergia es una construcción cotidiana donde la confianza mutua permite que el niño transite entre ambos mundos de forma fluida, percibiendo un soporte sólido que impulsa su curiosidad y compromiso escolar. Asimismo, Razeto (2016b) enfatiza que el involucramiento parental debe ser comprendido como una estrategia pedagógica de alto impacto que va más allá del apoyo académico directo. Al fortalecer las capacidades de la familia a través de la orientación, se promueve un

ambiente de altas expectativas en el hogar, lo cual es uno de los predictores más potentes del éxito en la educación primaria.

Vale destacar que, esta dinámica relacional transforma la cultura escolar, convirtiéndola en una comunidad de aprendizaje donde la responsabilidad por el bienestar integral del infante es compartida. En consecuencia, la sinergia familia-escuela se consolida como un factor de equidad educativa, lo que asegura que cada niño, independientemente de su origen, cuente con un andamiaje emocional y cognitivo coherente que le permita enfrentar los retos del currículo escolar con mayores garantías de éxito.

En este sentido, esta construcción de puentes entre el entorno escolar y el familiar encuentra un respaldo fundamental también en las investigaciones que proponen que al involucrar los padres debe centrarse en el *soporte a la autonomía*, lo que permite que el niño se sienta competente y motivado de manera intrínseca. La verdadera sinergia ocurre cuando la escuela orienta a las familias no para controlar el rendimiento, sino para crear un clima de apoyo emocional donde se valore el proceso de aprendizaje por encima de la calificación.

Esta perspectiva reflexiva sugiere que el éxito en la educación primaria depende de cómo los adultos significativos validan el esfuerzo del infante, lo que transforma el acompañamiento en las tareas en un espacio de conexión y descubrimiento. Así, la colaboración familia-escuela se convierte en una red de seguridad que permite al estudiante explorar sus capacidades con confianza, donde ambos pilares educativos comparten una visión común sobre su crecimiento personal. Bajo esta óptica, el papel de la orientación familiar es decisivo para equilibrar las exigencias académicas con las necesidades psicológicas básicas de los niños.

Cuando los padres participan activamente y de forma estructurada, se reduce la presión externa y se fomenta un sentido de pertenencia que es vital durante los primeros años de escolaridad. La sinergia, por tanto, no debe ser vista como una simple supervisión técnica, sino como una alianza afectiva que protege la salud emocional del menor frente a

los desafíos del sistema educativo moderno. En definitiva, integrar la voz de la familia en la dinámica escolar a través de programas de orientación sistemáticos asegura que el desarrollo integral sea una realidad tangible, donde el niño no solo aprenda contenidos académicos, sino que desarrolle una identidad sólida y resiliente apoyada por su ecosistema educativo más cercano.

La Orientación Familiar como Herramienta Preventiva y de Acompañamiento ante los Desafíos de la Educación Primaria.

La Orientación Familiar emerge como una herramienta preventiva y de acompañamiento fundamental en la etapa de educación primaria, trascendiendo la mera intervención reactiva ante problemas. Su esencia radica en empoderar a los padres y cuidadores con conocimientos y estrategias que les permitan anticipar y gestionar los desafíos inherentes al crecimiento y aprendizaje de sus hijos. Al proporcionar información sobre las etapas del desarrollo infantil, las exigencias académicas y los retos socioemocionales propios de la primaria, la orientación familiar capacita a las familias para construir un ambiente doméstico que fomente la autonomía, la resiliencia y el amor por el estudio. Se trata de sembrar semillas de proactividad, preparando el terreno para que los niños afronten con confianza desde la adaptación a la escuela hasta la gestión de las primeras frustraciones académicas.

Vale destacar que las familias a través de las complejidades que puedan surgir durante la educación primaria. Ante situaciones como el bajo rendimiento escolar, el acoso escolar (*bullying*), la gestión del tiempo frente a pantallas o los cambios de comportamiento, la orientación ofrece un espacio seguro para el diálogo y la búsqueda de soluciones constructivas. No se limita a señalar problemas, sino que proporciona herramientas prácticas y personalizadas para fortalecer las competencias parentales, tales como técnicas de comunicación efectiva, estrategias de disciplina positiva o el fomento de hábitos de estudio saludables. Este apoyo continuo asegura que los padres no se sientan solos en el proceso educativo de sus hijos, brindándoles recursos para afrontar los desafíos con mayor eficacia y confianza.



En definitiva, concebir la Orientación Familiar como una estrategia preventiva y de acompañamiento es reconocer su papel crucial en la construcción de un ecosistema educativo robusto. No solo busca corregir desviaciones, sino que aspira a fortalecer los pilares familiares para que estos sean el primer soporte de seguridad y aprendizaje para el niño. Al dotar a los padres de las herramientas necesarias para anticipar y afrontar los retos de la educación primaria, se promueve un desarrollo infantil más armónico y se reduce la probabilidad de que las dificultades se cronifiquen. Es una inversión a largo plazo en el bienestar integral del niño, lo que asegura que cuenten con el respaldo familiar necesario para florecer académica, emocional y socialmente.

Por consiguiente, la orientación familiar como herramienta preventiva y de acompañamiento proactivo se fundamenta en la teoría de la Resiliencia Familiar, desarrollada por autores como Walsh (2016), el cual postula que:

Las familias no son receptores pasivos de los desafíos, sino sistemas activos y adaptables que pueden ser fortalecidos para superar crisis y adversidades. Desde esta perspectiva, la orientación familiar trasciende la intervención reactiva en momentos de conflicto para enfocarse en la capacitación proactiva de los padres (p. 56).

En este sentido, el objetivo es construir y consolidar los procesos clave de la resiliencia en el núcleo familiar, como la comunicación clara, la promoción de la autonomía, el desarrollo de sistemas de creencias compartidas que den sentido a la adversidad, y la conexión con recursos sociales. Esto dota a los padres de las competencias parentales necesarias para anticipar y gestionar los desafíos típicos de la educación primaria, como la gestión de la disciplina, el fomento de hábitos de estudio o el uso responsable de las nuevas tecnologías, lo que transforma la orientación en una estrategia de inmunización familiar contra futuras crisis.

Es por ello, que, al integrar la orientación como un componente proactivo, se logra un impacto significativo en la prevención de problemas antes de que escalen al ámbito escolar. La Resiliencia Familiar se optimiza cuando se ofrecen herramientas de



afrontamiento y de crianza positiva, permitiendo que el hogar se convierta en un ambiente seguro y predecible que fomenta la seguridad emocional y la capacidad de adaptación del niño.

La visión de Walsh convierte la orientación familiar en una inversión estratégica en el capital emocional y social de la familia. Al preparar a los padres para manejar los inevitables obstáculos del camino educativo con flexibilidad y coherencia, se minimiza el estrés, se fortalecen los lazos afectivos y se asegura que el niño tenga una base firme para desarrollar su propia resiliencia y afrontar los desafíos académicos y socioemocionales de la educación primaria de manera efectiva.

Aunado a lo anterior, resulta esencial considerar además los planteamientos de Martínez y Becedóniz (2009), quien sostiene que la orientación familiar debe concebirse como un proceso de acompañamiento continuo que refuerza la autoeficacia parental. Según esta perspectiva, cuando la escuela ofrece programas de formación que dotan a los padres de herramientas de comunicación asertiva y resolución de conflictos, se está construyendo un entorno protector que minimiza los riesgos de desadaptación escolar.

Esta visión reflexiva sugiere que la prevención no consiste únicamente en evitar el fracaso, sino en potenciar las capacidades instaladas en el hogar para que la familia actúe como una red de soporte emocional capaz de transformar los desafíos cotidianos en oportunidades de aprendizaje. De este modo, la orientación se convierte en un recurso pedagógico que asegura una transición armónica entre las exigencias académicas y la estabilidad del núcleo familiar.

Por lo tanto, la integración de estrategias de educación parental en la educación primaria permite que la relación familia-escuela trascienda el carácter informativo para volverse verdaderamente colaborativa. Como destaca Martínez y Becedóniz (2009), el éxito de estas intervenciones radica en su capacidad para generar un lenguaje común entre docentes y padres, facilitando un seguimiento coherente del progreso del niño.



En este sentido, esta sinergia preventiva asegura que el infante no solo reciba instrucción en el aula, sino que encuentre en su hogar un espacio de validación y refuerzo de los valores y hábitos necesarios para su desarrollo integral. En última instancia, concebir la orientación como una herramienta de acompañamiento proactivo es apostar por una educación de calidad donde la familia es reconocida como el motor principal de la resiliencia y el bienestar del estudiante.

Conclusiones

La orientación familiar emerge como un pilar fundamental e irremplazable en el ecosistema educativo de la educación primaria, trascendiendo la mera intervención auxiliar para posicionarse como una prioridad estratégica. Hemos explorado cómo la familia, en su rol de primer agente educador, sienta las bases insustituibles del desarrollo integral del niño, modelando valores, hábitos y competencias socioemocionales mucho antes de su ingreso formal a las aulas. Esta influencia primigenia no solo prepara al infante para el aprendizaje académico, sino que forja su identidad, su autoestima y su capacidad de relacionarse con el mundo, demostrando que la calidad de este primer entorno educativo es decisiva para la trayectoria futura de cada individuo.

En un mundo en constante cambio donde los desafíos para la crianza y la educación se multiplican se pone en manifiesto que la orientación familiar surge como un faro de luz. La participación activa de los padres son inversiones invaluableles que trascienden, construyendo lazos de confianza y seguridad emocional en el niño. En consecuencia, surge la urgencia de dotar a las familias de las herramientas y el acompañamiento necesarios para que actúen como el agente educador por excelencia. Por lo tanto, las instituciones educativas deben fortalecer los programas de orientación familiar, que capacite a los padres para navegar los retos de la crianza moderna y permita el reconocimiento del hogar como la primera escuela de la vida. Asegurando así una base firme para el futuro de las nuevas generaciones.

La sinergia entre familia y escuela se revela, entonces, no como una opción, sino como una necesidad imperante para optimizar el proceso educativo. Cuando ambos



pilares trabajan en unísono, se construye un puente sólido de comunicación y confianza que unifica criterios, refuerza aprendizajes y brinda coherencia al desarrollo del niño. Esta colaboración activa permite un seguimiento más holístico y personalizado, lo que facilita la identificación temprana de necesidades y la implementación conjunta de estrategias que aborden los desafíos académicos y emocionales. Es en esta alianza donde el niño percibe un respaldo unificado, sintiéndose seguro y motivado para explorar, aprender y crecer en un ambiente de apoyo continuo.

Asimismo, la orientación familiar se posiciona como una herramienta preventiva y de acompañamiento proactivo, trascendiendo la visión de ser un recurso únicamente para momentos de crisis. Al capacitar a padres y cuidadores en estrategias de crianza positiva, manejo de la disciplina, fomento de la autonomía y acompañamiento en el uso de nuevas tecnologías, se dota a las familias de las herramientas necesarias para anticipar y gestionar los retos propios de la educación primaria. Esta proactividad fortalece las competencias parentales, reduce la aparición de conflictos y mejora la capacidad de resiliencia familiar ante los inevitables obstáculos que surgirán en el camino educativo de sus hijos.

En definitiva, la orientación familiar trasciende su función auxiliar para consolidarse como el eje estratégico de una educación primaria de calidad. Reconocer el hogar como la primera escuela de vida y a los padres como el agente educativo primordial no es un ideal romántico, sino un imperativo funcional. Al dotar a las familias de las herramientas necesarias para la crianza moderna desde la disciplina positiva hasta el manejo tecnológico, las instituciones educativas invierten en la competencia parental y en la resiliencia emocional del niño. Esta proactividad asegura una base sólida, lo que transforma los desafíos educativos en oportunidades de crecimiento y evita que la orientación sea solo un recurso reactivo ante la crisis.

La verdadera transformación educativa reside, por tanto, en la sinergia perfecta entre familia y escuela. Cuando estos dos pilares trabajan en unísono, se eliminan las incoherencias y se crea un ambiente de apoyo unificado que potencia el aprendizaje integral. Esta alianza estratégica no solo facilita la identificación temprana de necesidades y la implementación de estrategias conjuntas, sino que, crucialmente, proyecta en el niño



una sensación de seguridad y motivación inquebrantable. Es este esfuerzo colectivo y sostenido lo que garantiza que el desarrollo no sea fragmentado, sino coherente, lo que sustenta las bases para individuos más seguros, autónomos y capaces de relacionarse con un mundo en constante cambio.

Priorizar la orientación familiar es, finalmente, una inversión social de largo alcance. El éxito educativo de un niño no es un logro individual, sino el reflejo de una comunidad y un tejido social fortalecidos. Al empoderar a la familia y robustecer el vínculo con la escuela, no solo se prepara al infante para el mañana académico, sino que se forjan ciudadanos plenos, competentes y con una fuerte base de valores. La educación es, en su esencia más profunda, una obra compartida, y al cimentar esta obra sobre el núcleo familiar, aseguramos que el futuro de las nuevas generaciones sea tan sólido y prometedor como el apoyo que reciben desde su primer entorno educativo.

Referencias

- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: cómo afecta su distribución en el desempeño escolar. *Apuntes*, 72, 117-156
<https://www.redalyc.org/pdf/6840/684077019005.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Epstein, J. L. (2018). *Asociaciones entre la Escuela, la Familia y la Comunidad: Su Manual de Acción*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2018). *Alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad: Preparando educadores y mejorando las escuelas* (2.ª ed.). Routledge.
- Martínez, R. A. y Becedóniz, C. M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 97-112. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200002
- Moratinos, J. (2019). *La escuela de padres. Educación Familiar*. Narcea de Ediciones – Madrid.
- Moreno L., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., Villanueva, J. (2018). Revisión sistemática: definición y nociones básicas investigativas. *Revista clínica*, 11(3), 184-186
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/piro/v11n3/0719-0107-piro-11-03-184.pdf>





Razeto, A. (2016a). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>

Razeto, A. (2016b). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 449-462. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>

Romero, F. (1998). *Justificación de la existencia de los Centros de Orientación Familiar. Definición de conceptos*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh, F. (2016). Family resilience: a developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>

Síntesis Curricular



Armelvis Dimas

Licenciada en Educación Integral. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Actualmente Coordinadora General de los departamentos de Niños, Adolescentes y Mujeres y el departamento de Educación de la Iglesia Adventista del Séptimo Día en el Estado Bolívar.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

CONSTRUYENDO SABERES DIGITALES EN TERRITORIOS RURALES. UNA MIRADA DESDE LA DOCENCIA

Autora: Orfelina Figueroa Ortega
orfelinafigueroa3@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8593-495X>
Institución Educativa Gabriela Mistral
Belén de los Andaquíes, Caquetá - Colombia

Autora: María Cenedht Pérez Ruiz
arangotaliana9@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-4689-5771>
Institución Educativa Divino Niño
Florencia, Caquetá - Colombia

PP. 254-268

CONSTRUYENDO SABERES DIGITALES EN TERRITORIOS RURALES. UNA MIRADA DESDE LA DOCENCIA

Autora: Orfelina Figueroa Ortega
orfelinafigueroa3@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8593-495X>
Institución Educativa Gabriela Mistral
Belén de los Andaquíes, Caquetá - Colombia

Autora: María Cenedht Pérez Ruiz
arangotaliana9@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-4689-5771>
Institución Educativa Divino Niño
Florencia, Caquetá - Colombia

Recibido: Agosto 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

Este ensayo tiene como propósito construir saberes digitales con identidad para docentes de contextos rurales. A través, de una perspectiva personal y argumentativa, se identifica que el origen de esta realidad se basa en la carencia de recursos tecnológicos y en la desconexión con las políticas nacionales de transformación digital. Por tal razón, se considera importante construir saberes tecnológicos desde la mirada de docentes porque se promueve un entorno educativo inclusivo y equitativo en el contexto rural. Los aportes destacan el uso pedagógico de lo digital, estrategias contextualizadas, política pública educativa e inclusiva, asimismo, responsabilidad ética. Se concluye que formar en lo digital no solo empodera al profesorado, sino que dignifica su labor como agente de cambio en territorios excluidos. Los argumentos ofrecen alternativas sostenibles para políticas públicas educativas inclusivas, centrada en lo territorial, ético y pedagógico.

Palabras clave: Identidad, saberes digitales, ruralidad, docencia.

BUILDING DIGITAL KNOWLEDGE IN RURAL AREAS: A TEACHING PERSPECTIVE

Abstract

This essay aims to build digital knowledge with identity for teachers in rural contexts. Through a personal and argumentative perspective, it is identified that the origin of this reality is based on the lack of technological resources and the disconnection with national digital transformation policies. For this reason, it is considered important to build technological knowledge from the teachers' perspective because it promotes an inclusive and equitable educational environment in the rural context. The contributions highlight



the pedagogical use of digital tools, contextualized strategies, inclusive educational public policy, as well as ethical responsibility. It is concluded that digital training not only empowers teachers but also dignifies their role as agents of change in excluded territories. The arguments offer sustainable alternatives for inclusive educational public policies centered on territorial, ethical, and pedagogical aspects.

Key words: Identity, digital knowledge, rural territory, teaching.

Introducción

Las instituciones educativas de las zonas rurales enfrentan dificultades persistentes relacionadas con la conectividad, la escasez de herramientas digitales y una limitada gestión institucional; aun así, tienen la responsabilidad de orientar el área de tecnología e informática. Estas condiciones han impedido que muchos docentes desarrollen con solidez sus habilidades en entornos digitales, lo que se traduce en obstáculos para garantizar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y pertinentes.

En las aulas rurales persiste una escasa apropiación pedagógica de los recursos tecnológicos disponibles, situación que se agudiza por las barreras de conectividad propias del aislamiento geográfico. Esta realidad se vio intensificada durante la pandemia, la cual no solo evidenció las debilidades estructurales, sino que también profundizó las brechas en la formación docente y en la continuidad de los procesos educativos.

Frente a este panorama, las estrategias pedagógicas deben entenderse como decisiones conscientes que permiten transformar la práctica docente desde el reconocimiento del contexto. En territorios rurales su papel es aún más crucial, pues posibilitan la adaptación de la enseñanza a las condiciones reales del entorno.

Estas acciones metodológicas no se limitan a organizar la clase, sino que facilitan el uso significativo de recursos digitales que promueven la participación activa del estudiantado y fortalecen capacidades clave para desenvolverse en la sociedad actual. Tal como plantea Salinas (2004), integrar lo pedagógico con lo tecnológico requiere una visión situada que responda a los desafíos del presente sin desligarse de las realidades locales.

Además de lo ya mencionado, desarrollar competencias digitales implica mucho más que manejar una herramienta; supone adquirir la capacidad de interactuar de forma crítica, ética y creativa con el entorno tecnológico. Como señalan Palacio-Rodríguez et al. (2023), se trata de un saber docente que va desde lo técnico hasta lo pedagógico, abarcando la búsqueda estratégica de información, el diálogo en espacios digitales, la producción de contenidos propios y la toma de decisiones ante desafíos del entorno virtual. Alcanzar este tipo de dominio no se reduce a la capacitación técnica, sino que exige una revisión profunda de las formas en que se concibe y se practica la enseñanza.

A pesar del impacto sostenido que ha tenido la transformación digital en la vida social y educativa durante los últimos años, el sistema escolar colombiano continúa arrastrando profundas desigualdades. Desde la década de los noventa se han promovido reformas dirigidas a fortalecer las competencias del magisterio y fomentar el uso de tecnologías emergentes en las aulas. Sin embargo, los esfuerzos realizados por el Estado colombiano evidencian marcadas diferencias en el acceso a las tecnologías en entornos rurales, lo que profundiza la desigualdad educativa (Escobar Malpica, 2024).

En el contexto del Caquetá, los cambios acelerados en las formas de enseñanza estuvieron marcados por la emergencia sanitaria de 2020, la cual obligó a migrar hacia modalidades no presenciales. Este giro, aunque forzado por la contingencia, abrió paso a nuevas formas de aprendizaje mediado por tecnología, especialmente en el nivel de secundaria; asimismo, incentivó procesos de formación docente orientados al uso pedagógico de entornos virtuales. Sin embargo, en los municipios del departamento, las condiciones estructurales siguen siendo frágiles y limitan el alcance de estas transformaciones.

Desde una mirada situada, se reconoce que el uso pedagógico de herramientas como *Google Classroom* representa una oportunidad concreta para que los docentes rurales amplíen sus capacidades digitales y transformen sus prácticas de enseñanza. Esta integración tecnológica no solo responde a un cambio metodológico, sino que apunta a enriquecer las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva contextualizada. A partir



de esta realidad, surge una inquietud clave: *¿cómo construir saberes digitales con identidad para los docentes de contextos rurales?*

Por tal razón, el propósito de este ensayo es proponer la construcción de saberes digitales con identidad para docentes de contextos rurales, considerando que la falta de apropiación tecnológica en estos entornos repercute directamente en el desempeño pedagógico. Esta realidad se origina en la carencia de recursos tecnológicos y en la desconexión con las políticas nacionales de transformación digital, factores que han profundizado una brecha cuya atención es urgente. Para alcanzar este propósito, se reflexiona desde las siguientes posturas: una mirada crítica al uso pedagógico de lo digital, las estrategias contextualizadas como motor de innovación, el análisis de las políticas públicas frente a las brechas rurales y, finalmente, la responsabilidad ética en la apropiación docente de la tecnología.

La crisis sanitaria puso en evidencia cuánto dependía el sistema educativo de las habilidades tecnológicas del profesorado para mantener el vínculo pedagógico. Lejos de ser una cuestión meramente técnica, esta experiencia reveló que contar con una formación digital sólida es una condición indispensable para sostener los procesos de aprendizaje cuando las dinámicas presenciales se ven interrumpidas. Por tanto, resulta fundamental crear condiciones que respondan a las realidades locales, orientadas a potenciar las capacidades digitales del magisterio en las escuelas públicas rurales. Lo anterior se alinea con el Decreto 709 de 1996, el cual orienta las políticas de formación docente y actualización profesional, enfatizando la innovación, la práctica pedagógica y la construcción de saber educativo desde la experiencia (República de Colombia, 1996).

En este contexto, la labor docente adquiere un papel central en la transformación del aula, convirtiéndola en un espacio donde la creatividad, la participación activa y el pensamiento crítico tienen cabida. Para lograrlo, es fundamental que el profesorado reconozca el potencial didáctico de los entornos digitales; no como simples herramientas, sino como estrategias de aprendizaje que permiten enriquecer las experiencias y conectarlas con los desafíos del presente. Esto exige, asimismo, una reflexión crítica sobre las políticas públicas, las brechas rurales y la responsabilidad ética en la apropiación



docente de lo digital. Por tal razón, la argumentación de este ensayo se justifica en la medida en que promueve un entorno educativo inclusivo y equitativo, donde las tecnologías funcionan como un medio para fortalecer las prácticas pedagógicas desde las particularidades del contexto rural.

Competencias digitales docentes: Del dominio instrumental a la apropiación pedagógica situada

El abordaje de una mirada crítica sobre el uso pedagógico de lo digital demanda, en la práctica docente contemporánea, el desarrollo de habilidades digitales que no se reducen al manejo de herramientas tecnológicas, sino que implican una comprensión ética, crítica y pedagógica del entorno virtual. Esta competencia se vuelve crucial para que el profesorado, desde su entorno rural, transforme su enseñanza de manera contextualizada; integrando la tecnología no como un accesorio, sino como una vía para dialogar con las realidades cambiantes que atraviesan nuestras comunidades y sistemas educativos.

El desarrollo de competencias digitales para los docentes de zonas rurales implica mucho más que el dominio instrumental de ciertas herramientas; involucra también la capacidad de elegir con criterio recursos educativos digitales que respondan a las características de cada grupo, así como la conciencia ética necesaria para salvaguardar la integridad y la privacidad del estudiantado. En este marco, la propuesta DigCompEdu (Marco de Competencias Digitales para Educadores), reconocida en Europa y adaptada por diversos países latinoamericanos, ha recibido un amplio respaldo. Según Cabero-Almenara et al. (2021), este modelo destaca por haber sido validado a través de procesos rigurosos y por contar con instrumentos confiables de evaluación y una organización coherente.

Su versatilidad permite una adaptación contextual con impacto a nivel universal; por lo tanto, su implementación abarca desde la planificación didáctica con tecnología hasta el acompañamiento activo del aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía digital de los estudiantes.



Respecto al contexto colombiano, persiste una distancia evidente entre las formulaciones normativas y su implementación concreta en las instituciones educativas, particularmente en zonas rurales donde las condiciones son desiguales y las necesidades son más urgentes. Al respecto, Uribe-Zapata et al. (2023) señalan que el uso pedagógico en entornos rurales de Colombia apenas inicia su incursión, centrándose sobre todo en la planificación y permaneciendo aún alejado de los procesos de evaluación educativa.

En esta misma línea, Álvarez-Quiroz y Blanquicett Romero (2015) destacan la necesidad de que los docentes superen la visión de las tecnologías como meras herramientas y las incorporen a su ejercicio pedagógico con sentido y responsabilidad; es decir, desde una perspectiva contextualizada y significativa. Esto implica realizar transformaciones para enriquecer la enseñanza, provocando la reflexión crítica, la creatividad, el trabajo en equipo y el aprendizaje explicativo ajustado a los requerimientos de los estudiantes.

Estos planteamientos demuestran que las competencias digitales no son un lujo ni un accesorio, sino una necesidad urgente, transversal y transformadora. Cuando se desarrollan con sentido pedagógico y en diálogo con el contexto, su impacto es significativo y sostenido. Formar en competencias digitales debe ir más allá del manejo técnico; se trata de redefinir el rol docente para empoderar a los maestros como diseñadores de experiencias y mediadores culturales entre sus estudiantes y el mundo digital. Se debe transitar hacia modelos de formación situada, donde cada maestro aprenda desde su entorno, comparta sus saberes y adapte las herramientas a su realidad. Tal como plantea Coll (2013), el mayor reto no reside en incorporar las tecnologías por sí mismas, sino en repensar y rediseñar la educación a partir de su potencial transformador.

Innovación en la ruralidad: Estrategias de formación, realidades del contexto y brechas por superar

Ahora, al abordar las estrategias contextualizadas como motor de innovación, es pertinente analizar que el verdadero impacto de un proceso formativo en competencias digitales no radica solo en los contenidos o herramientas ofrecidas, sino en la conexión



pedagógica que logre con la realidad del docente. Para que dicha formación sea significativa, debe diseñarse considerando el nivel de apropiación tecnológica del maestro, sus dinámicas de aula y las necesidades concretas de su contexto. Solo así podrá generar transformaciones visibles, útiles y sostenibles en su práctica educativa.

En los procesos de formación desarrollados en zonas rurales, las estrategias aplicadas en las aulas no pueden ser tareas mecánicas; las actividades deben convertirse en espacios vivos de exploración, diálogo pedagógico y construcción colaborativa de conocimiento. En estos espacios, los docentes desarrollan saberes digitales preservando su identidad profesional y contextual. Este proceso permite incorporar las herramientas tecnológicas como motor de innovación, considerando las necesidades del entorno y aplicando recursos que funcionen pese a las limitaciones técnicas o económicas. En este sentido, los aportes de Botero Bedoya y Cardona Ocampo (2024) son concordantes al describir cómo las TIC pueden transformar las zonas rurales, garantizando el aprendizaje y el desarrollo.

De esta manera, los docentes pueden explorar metodologías activas que vinculan los saberes del contexto con recursos digitales; por ejemplo, una indagación sobre especies nativas cuyo resultado sea una guía interactiva con imágenes capturadas por los estudiantes. También es posible construir un mural digital para reflexionar colectivamente sobre el uso del celular, apoyándose en encuestas diseñadas con *Google Forms*. Estas experiencias promueven la toma de decisiones, el diálogo argumentado, el trabajo entre pares y una comprensión profunda del papel de la tecnología en la vida diaria.

En conjunto, estas estrategias son efectivas porque logran ser significativas con un sentido concreto, aplicables al aula y escalables; las cuales pueden adaptarse al nivel de cada docente, colaborativas al promover el trabajo entre colegas y con los estudiantes y reflexivas ya que exigen pensar el para qué más allá del cómo. Este componente de acción-reflexión-acción permite que las tecnologías no sean percibidas como imposición, sino como herramientas para enriquecer la pedagogía y empoderar al maestro. En ese sentido, este uso ampliado del entorno digital demuestra que, cuando el docente se siente respaldado y apropiado del proceso, es capaz de crear comunidad, motivar a sus



estudiantes y diseñar experiencias innovadoras, sin que las limitaciones técnicas representen una barrera insalvable.

Desde la reflexión crítica sobre las políticas públicas y las brechas rurales, el reto no consiste solo en cerrar la brecha digital, sino en superar la brecha pedagógica que ha marginado a los docentes rurales de los procesos de innovación. El profesorado no debe ser un usuario final, sino un actor protagónico en el diseño de soluciones educativas. Como señala Reimers (2002), las políticas orientadas a la equidad y la calidad enfrentan desafíos estructurales, entre ellos, el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes.

Una de las mayores debilidades de la formación docente en Colombia ha sido su falta de sostenibilidad. Con frecuencia, los procesos formativos terminan al cerrar el curso, entregar el certificado o agotar el presupuesto; así, lo aprendido se diluye o se convierte en un recuerdo anecdótico. Al respecto, Moreno Lizarazo (2023) señala que, aunque las políticas públicas han buscado integrar tecnologías digitales para fortalecer la formación rural, la discontinuidad sigue siendo un factor crítico. Esta deficiencia en las zonas rurales, sumada a la falta de infraestructura y formación especializada, se refleja en la precarización de las oportunidades educativas y del desarrollo integral.

Si bien las políticas públicas han promovido la inclusión digital, estas decisiones no han sido acompañadas de una formación técnica y pedagógica continua, lo que produce frustración y apatía tanto en docentes como en estudiantes. En concordancia, Peña Ávila (2022) destaca que los docentes rurales colombianos afrontan graves dificultades para usar efectivamente las herramientas digitales debido a la conectividad inconstante y la limitada capacitación. En palabras de dicho autor, esta realidad demuestra que la disparidad tecnológica en las regiones rurales no es solo digital, sino también formativa y cultural, lo que incide negativamente en la transformación del ejercicio pedagógico y eterniza las desigualdades históricas.

Esta mirada crítica es corroborada por Bonilla Marquínez y Muñoz Muñoz (2022), quienes resaltan que las políticas públicas relacionadas con las herramientas digitales en





las zonas rurales deben incorporar una visión participativa y contextualizada. Por ello, no basta con proveer infraestructura y equipos de cómputo; este proceso debe articularse con actividades efectivas de formación, gestión de contenidos de calidad y enfoques pedagógicos apropiados a las realidades del entorno rural. Se puede afirmar que la ausencia de esta coyuntura entre las políticas digitales y las educativas genera una ruptura que impide que las tecnologías disminuyan las brechas rurales de forma eficiente. Por lo tanto, como reafirman Bonilla Marquínez y Muñoz Muñoz, estas acciones de apoyo tecnológico en el sector rural son aún escasas para producir una verdadera sustentabilidad y perdurabilidad.

Desde esta perspectiva, el camino para fortalecer las competencias digitales no es una acción puntual o desconectada, sino el primer paso hacia una transformación sostenida basada en la innovación pedagógica. Este enfoque permite que el proceso trascienda a los participantes directos y alcance a toda la comunidad educativa. Lo anterior conduce a una convicción central: la realidad educativa suele avanzar a un ritmo más lento que el impuesto por las transformaciones tecnológicas. Ante esto, la formación docente continua no debe verse como una obligación aislada, sino como una necesidad vital; una oportunidad para replantear la práctica desde el diálogo, la experiencia y los retos reales del aula.

Para que dicha formación sea posible y sostenible, se requiere algo más que voluntad; hacen falta condiciones concretas como tiempo institucional, recursos accesibles, redes de apoyo y, sobre todo, un propósito que conecte con la vocación de aprender y transformar. Como afirma Dussel (2014), no es suficiente equipar con herramientas tecnológicas; es necesario que las políticas reformen la formación del profesorado para que puedan forjar un ejercicio pedagógico con autonomía y contextualización.

La dimensión ética y ciudadana: Responsabilidad y cuidado desde la educación digital

Ahora, para reflexionar acerca de la responsabilidad ética en la apropiación docente de lo digital, es necesario abordar el vínculo entre educación y tecnologías, donde suele





predominar una mirada técnica e instrumental centrada en dispositivos y habilidades operativas. No obstante, uno de los aspectos más relevantes y, paradójicamente, menos discutidos es el lugar que ocupa la ética en la formación docente. Educar para lo digital no es solo transmitir destrezas, sino acompañar procesos donde el maestro enseña a convivir, a discernir y a actuar con responsabilidad en los entornos virtuales.

Desde esta perspectiva, el docente, como actor esencial en la formación integral del estudiante, está llamado a ejercer una postura ética firme frente a temas complejos: la privacidad de los datos, el respeto en la comunicación digital, la selección crítica de contenidos, la prevención del acoso virtual, la gestión consciente del tiempo de pantalla y la construcción responsable de la identidad digital. Esta dimensión no debe entenderse como un anexo, sino como una parte constitutiva del ejercicio pedagógico en contextos mediados por tecnología.

Hoy más que nunca, cuando los niños interactúan con tecnologías desde edades tempranas, la escuela tiene la responsabilidad de acompañarlos en su tránsito por los entornos digitales, no solo desde lo técnico, sino desde lo humano. Educar en este campo implica guiar procesos de comprensión crítica sobre los riesgos de exponer información personal, detectar noticias manipuladas e identificar situaciones de riesgo. También exige valorar la creación propia y ajena, reconociendo la importancia de los derechos de autor y la ética del cuidado en el mundo digital.

Tal como lo señala Parra Castrillón (2021), el compromiso ético del docente no solo se manifiesta durante el proceso formativo, sino que trasciende hacia la configuración de espacios de aprendizajes virtuales seguros, confiables y respetuosos; de esta forma, se fomenta la calidad y la justicia en el acceso y uso de los recursos digitales. Esta afirmación cobra especial sentido cuando se trasladan estos principios al escenario del aula, donde los desafíos éticos se hacen tangibles. Por ello, la formación docente debe incorporar esta dimensión para preparar a los maestros en la ética del *e-learning*.

En este sentido, la creación de ambientes de aprendizaje seguros por parte del docente permite prevenir situaciones de riesgo y vulnerabilidad, evitando que los





estudiantes incurran en conductas como el acoso escolar en redes sociales o la divulgación no autorizada de datos personales. En consecuencia, es pertinente integrar debates sobre dilemas reales en los espacios de capacitación, brindando herramientas a los docentes para construir acuerdos institucionales orientados al uso responsable y consciente de las tecnologías.

Bajo este escenario, tanto el Estado como las instituciones educativas tienen la responsabilidad de establecer entornos que susciten la ética digital, formando docentes críticos capaces de debatir los usos y las arbitrariedades de las herramientas digitales junto a sus estudiantes en contextos sensibles (Dussel, 2014). De esta manera, el profesorado no solo transmite habilidades técnicas, sino que incorpora principios vinculados a la instauración de una ciudadanía digital sensata y crítica.

A partir de estos planteamientos, resulta imperativo incluir un eje transversal de ciudadanía digital y ética tecnológica en los proyectos de fortalecimiento de competencias. En la práctica, esto se traduce en módulos sobre derechos digitales y protección de datos, materiales adaptados a la básica primaria sobre autocuidado y mecanismos de evaluación formativa que valoren actitudes y comportamientos en la red. En suma, formar en competencias digitales no puede desligarse del horizonte ético; solo así se contribuirá a una transformación educativa que prepare a los estudiantes no solo para interactuar con la tecnología, sino para habitarla con criterio y responsabilidad.

Consideraciones Finales

La construcción de este ensayo ha evidenciado que el fortalecimiento de competencias digitales es una necesidad estructural para consolidar una educación pertinente, inclusiva y liberadora. Fortalecer estas competencias representa, además, una forma de dignificar al docente al dotarlo de herramientas, voz y confianza para transformar sus prácticas desde su propio contexto. En territorios históricamente excluidos, esto ofrece alternativas sostenibles para una política pública educativa centrada en lo territorial, lo ético y lo pedagógico.



A partir de estos planteamientos, emergen aprendizajes significativos. La tecnología, por sí sola, no transforma; lo hace el docente que la incorpora con sentido pedagógico y visión ética. Los cambios sostenibles se gestan desde el acompañamiento y no desde la imposición; son los procesos colaborativos y contextualizados los que realmente generan impactos transformadores. En este sentido, la formación docente debe partir de la experiencia, ser situada y dialógica, permitiendo así una apropiación auténtica de las herramientas. Asimismo, la innovación no debe entenderse como una meta aislada, sino como una cultura institucional que se alimenta del trabajo colectivo, del reconocimiento mutuo y del deseo de mejora continua.

Referencias

- Álvarez-Quiroz, G. B., y Blanquicett Romero, J. C. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(51), 371-394. <https://share.google/cr44AEfLOJ1pnpHzF>
- Bonilla Marquínez, O. P., y Muñoz Díaz, D. E. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), 51-59. <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>
- Botero Bedoya, S. M., y Cardona Ocampo, J. E. (2024). Desafíos y oportunidades para la integración de las TIC en entornos educativos rurales. *Actualidades Pedagógicas*, (84). <https://share.google/Exp2wt1ChiPSEh1lv>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.J., Palacios Rodríguez, A., y Barroso-Osuna, J. (2021). Comparative European DigCompEdu Framework (JRC) and Common Framework for Teaching Digital Competence (INTEF) through expert judgment. *Linguagem e Tecnologia*, 14(1). <https://www.redalyc.org/journal/5771/577166257002/html/>
- Coll, C. (2013). Las TIC son mecanismos transformadores de prácticas sociales y lo que tiene que hacer la escuela es abrirse a estas prácticas sociales. *Estudios pedagógicos*, 39 (Num. Especial), 143-150. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300011>
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56. <https://share.google/KKE5TDCtF6J9ECRS6>
- Escobar Malpica, W. F. (2024). *Análisis a la Brecha Digital en la Educación Colombiana: Un Estudio Documental*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/01c87ca8-165a-4286-98e5-ac5b7943f894>





- Moreno Lizarazo, C. (2023). La brecha digital en la educación rural colombiana desde una revisión sistemática. *Dialéctica*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2306>
- Palacios Rodríguez, A., Cabero-Almenara, J., y Barroso-Osuna, J. (2023). Competencia Digital Docente según #DigCompEdu. Aportes desde la investigación. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. <https://share.google/3DfKkMw2NwSS6ckib>
- Parra Castrillón, E. (2021). Análisis sobre comportamientos éticos en la educación virtual. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), pp. 113-140. <https://doi.org/10.15332/25005421.6059>
- Peña Ávila, N. (2022). Uso de tecnología en la enseñanza de la escuela rural como estrategia de transformación educativa. *Voces y Realidades Educativas*, 9/1, pp. 163-181. <https://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/90>
- República de Colombia. (1996, 17 de abril). Decreto 709 de 1996 por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Diario Oficial No. 42.768. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1344>
- Reimers, F. M. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina: Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a06.htm>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 1, núm. 1, septiembre-noviembre, 2004, pp. 1-16. *Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España* <https://share.google/LescGx5B4zqgYzhiY>
- Uribe-Zapata, A., Zambrano-Acosta, J. F., y Cano-Vásquez, L. M. (2023). Usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 13(2), 287-298. <https://share.google/F7TgEpiMYqZvYXA4Q>



Síntesis Curricular



Orfelina Figueroa Ortega

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Idiomas Extranjeros, egresada de la Universidad del Magdalena. Cuento con una especialización en Administración de la Informática Educativa y una maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, ambos títulos otorgados por la Universidad del Santander (UDES). Docente de aula en la Institución Educativa Gabriela Mistral, ubicada en Belén de los Andaquíes, Caquetá (Colombia).



María Cenedht Pérez Ruiz

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental por la Universidad del Magdalena. Especialista en Pedagogía Ambiental de la Universidad Popular del Cesar, en la ciudad de Valledupar. Magíster en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible por la Universidad del Cesar, Colombia. Docente de primaria en la Institución Educativa Divino Niño, en Florencia, Caquetá (Colombia).



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS SOBRE EL LIDERAZGO GERENCIAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Autora: Braudilia Pérez Rondón

perezrondonbraudilia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4431-1984>

Escuela Elías Polanco

Villa Altagracia, San Cristóbal - República Dominicana

PP. 269-290



PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTIVOS SOBRE EL LIDERAZGO GERENCIAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Autora: Braudilia Pérez Rondón

perezrondonbraudilia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-4431-1984>

Escuela Elías Polanco

Villa Altagracia, San Cristóbal - República Dominicana

Recibido: Agosto 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo generar un constructo teórico situado sobre el liderazgo gerencial en organizaciones educativas de Villa Altagracia, República Dominicana, desde la percepción de sus directivos. Se enmarcó dentro de un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico. La metodología incluyó entrevistas semiestructuradas y testimonios focalizados. Los hallazgos principales revelan que los directivos integran elementos éticos, pedagógicos y afectivos en su práctica, adaptando estilos de liderazgo transformacional, situacional y distribuido, adecuados al contexto local. Las limitaciones y desafíos identificados se transforman en impulsores de innovación y mejora continua. Se concluye que el liderazgo gerencial debe ser comprendido de manera contextualizada, enfatizando la escucha activa y la integración del saber práctico para promover una gestión escolar transformadora, inclusiva y humana. **Palabras clave:** Directivos escolares, gestión educativa, liderazgo gerencial, organizaciones educativas, percepciones.

PRINCIPALS' PERCEPTION OF MANAGERIAL LEADERSHIP IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract

This research aimed to generate a situated theoretical construct on managerial leadership in educational organizations in Villa Altagracia, Dominican Republic, from the perspective of their directors. It was framed within an interpretative paradigm, adopting a qualitative approach and utilizing the phenomenological method to delve into the lived experiences of school leaders. The methodology applied includes semi-structured interviews and



focused testimonies, analyzed through thematic coding and phenomenological reduction processes. The main findings reveal that directors integrate ethical, pedagogical, and affective elements into their practice, adapting transformational, situational, and distributed leadership styles appropriate to the local context. The identified limitations and challenges are transformed into drivers for innovation and continuous improvement. It is concluded that managerial leadership must be understood in a contextualized manner, emphasizing active listening and the integration of practical knowledge to promote transformative, inclusive, and humanized school management.

Key words: School principals, managerial leadership, educational management, educational organizations, perceptions.

Introducción

En las organizaciones educativas de la República Dominicana, y en particular en las escuelas públicas de Villa Altagracia, el liderazgo gerencial representa un fenómeno complejo, profundamente humano y situado. Su impacto va más allá de lo administrativo, influyendo directamente en la calidad educativa, el clima institucional y el desarrollo profesional docente. Este liderazgo se ejerce en un entorno marcado por la diversidad geográfica, desigualdades sociales y limitaciones estructurales que exigen un abordaje más profundo, sensible al contexto y alejado de enfoques técnicos convencionales.

El liderazgo gerencial no puede ser entendido únicamente como la aplicación de normas y estrategias de gestión. Más bien, debe concebirse como una construcción social que integra prácticas, significados, tensiones y aprendizajes que emergen de la experiencia cotidiana de los directivos escolares en su interacción con docentes, estudiantes y comunidades. En consecuencia, se plantea la necesidad de construir *un constructo teórico situado basado* no solo en referentes internacionales, sino también en las voces y vivencias de quienes ejercen el liderazgo en territorios como Villa Altagracia.

Autores como Bolívar (2021) y Fullan (2020) coinciden en que no existe un modelo universal de liderazgo aplicable a todos los contextos. Destacan la importancia de interpretar el liderazgo desde el interior de las prácticas escolares, adaptándolo a las realidades culturales, sociales e institucionales de cada territorio. En Villa Altagracia, los



directivos enfrentan retos que trascienden la gestión técnica: deben liderar en condiciones de carencias materiales, escasa participación familiar, violencia social y demandas crecientes por calidad educativa, sin contar con los recursos necesarios. Por ello, el liderazgo gerencial requiere una combinación de capacidades organizativas, sensibilidad social, visión pedagógica y compromiso ético.

Este estudio propone una mirada cualitativa y fenomenológica del liderazgo gerencial, enfocándose en las percepciones, creencias y significados que los propios directores atribuyen a su práctica. Como sostiene Giorgi (2009), la fenomenología permite explorar cómo el fenómeno se manifiesta en la conciencia de quienes lo experimentan. Asimismo, Van Manen (2016) plantea que la fenomenología hermenéutica busca comprender el *mundo vivido* de los sujetos, accediendo a cómo sienten y narran su quehacer cotidiano.

Leithwood et al. (2020) subrayan que el liderazgo escolar efectivo combina competencias organizativas, visión compartida, habilidades interpersonales y capacidad de adaptación. No se trata solo de ejercer autoridad, sino de construir sentido junto a otros. Bajo esta perspectiva, los directivos escolares son actores clave en la producción de conocimiento organizacional, y sus experiencias deben ser recogidas para enriquecer las teorías del liderazgo desde la realidad de las escuelas dominicanas.

Como advierten Murillo y Krichesky (2015), las políticas de liderazgo en América Latina muchas veces ignoran los contextos de vulnerabilidad donde operan las escuelas. Comprender cómo los directores de Villa Altagracia construyen su noción de liderazgo puede contribuir al diseño de políticas y programas de formación más pertinentes.

En el municipio de Villa Altagracia, en el corazón de la República Dominicana, los directores escolares enfrentan una realidad compleja en su labor diaria. Su liderazgo gerencial resulta fundamental para hacer frente a una diversidad de desafíos relacionados con la gestión del personal, la cultura escolar, el clima institucional, la toma de decisiones y el acompañamiento pedagógico. Estas funciones se desarrollan en un entorno

caracterizado por limitaciones estructurales, recursos escasos y demandas sociales crecientes, lo que hace que el rol directivo adquiera una dimensión estratégica.

A partir de este escenario, surge la necesidad de comprender cómo los directivos experimentan, perciben y resignifican su liderazgo. Esta comprensión requiere superar los enfoques meramente técnicos o cuantitativos, y adoptar un paradigma cualitativo, con énfasis en el enfoque fenomenológico. Este último, inspirado en Husserl y desarrollado en el campo educativo por Van Manen, permite explorar los significados profundos de las experiencias vividas por los directivos, captando su conciencia subjetiva en relación con su rol.

El paradigma cualitativo, como afirman Creswell y Poth (2018), es el más idóneo para acceder a los sentidos que los individuos atribuyen a sus experiencias. En este caso, el objetivo es comprender cómo se configura el liderazgo escolar en un contexto específico como Villa Alta gracia. La fenomenología no busca generalizar ni validar hipótesis preestablecidas, sino captar las estructuras de sentido que emergen de la experiencia directa y reflexiva de los actores.

El liderazgo gerencial en el ámbito educativo ha transitado de modelos centrados en la administración hacia enfoques más colaborativos, participativos y transformacionales. Autores como Leithwood et al. (2020) destacan la importancia de un liderazgo orientado a la construcción de visiones compartidas, al fortalecimiento del desarrollo docente y a la creación de relaciones humanas positivas. Sin embargo, estos modelos, muchas veces formulados en contextos del norte global, no siempre logran reflejar las dinámicas reales de zonas rurales o periurbanas como Villa Alta gracia, donde las escuelas enfrentan condiciones de alta vulnerabilidad social.

Este municipio representa un terreno valioso para el análisis del liderazgo escolar, dada su diversidad geográfica, sociocultural y económica. En las escuelas locales, se enfrentan desafíos como el ausentismo, la falta de recursos didácticos, la escasa participación familiar, y la limitada articulación entre niveles de gestión educativa. Por ello, el estudio del liderazgo en este contexto debe estar anclado en una mirada situada,

sensible a las particularidades locales, y capaz de rescatar las voces de quienes desempeñan este rol bajo condiciones adversas.

Una de las principales problemáticas es la ausencia de conocimiento sistematizado sobre cómo se construye, ejerce y percibe el liderazgo escolar en este municipio. Esta falta de información obstaculiza la elaboración de políticas educativas efectivas, programas de formación pertinentes y estrategias de acompañamiento adecuadas a la realidad de estos centros. Por lo tanto, el propósito de esta investigación es doble: por un lado, identificar prácticas valiosas de liderazgo; por otro, comprender las tensiones, dilemas y aspiraciones que configuran la identidad profesional de los directivos.

Desde la revisión de la literatura, se identifican múltiples modelos teóricos del liderazgo: el técnico-administrativo y el transformacional (Avolio y Bass, 2004), el distribuido (Spillane, 2006) o el instruccional (Hallinger, 2003). No obstante, autores como Bolívar (2021) coinciden en que no existe un modelo único aplicable a todos los contextos. Por ello, se plantea la develación de un *constructo teórico situado*, surgido de la experiencia concreta de los directivos de Villa Altagracia, más que de la aplicación mecánica de teorías importadas.

Este tipo de liderazgo no es abstracto ni neutro. Está profundamente marcado por la historia de vida de cada director, por la cultura institucional en la que trabaja y por las condiciones del sistema educativo dominicano. Como afirman Murillo y Krichesky (2015), los directivos en América Latina deben responder a exigencias crecientes en sistemas educativos históricamente desiguales. En la República Dominicana, a pesar de los avances en cobertura, persisten retos relacionados con la calidad, la gestión escolar y la formación docente, tal como lo sugiere el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2022).

Por todo esto, la presente investigación no solo tiene un valor académico, sino también un potencial impacto práctico y político. Al visibilizar la experiencia vivida de los directivos de Villa Altagracia, se busca generar conocimiento útil para la formulación de políticas públicas, el diseño de programas formativos y la transformación de la gestión

educativa en contextos vulnerables. Además, se pretende contribuir a la construcción de un liderazgo más humano, contextualizado y comprometido con la equidad y la mejora educativa.

En consideración de lo antes expuesto, el propósito de este artículo fue analizar las percepciones de los directivos escolares de Villa Altagracia, República Dominicana, sobre el liderazgo gerencial en sus instituciones, a partir de sus experiencias y prácticas cotidianas, con el fin de identificar elementos clave que inciden en la gestión del cambio institucional.

Esta investigación es de gran importancia porque busca comprender el liderazgo gerencial en las organizaciones educativas desde las vivencias y percepciones de los directivos escolares del municipio de Villa Altagracia. Su relevancia se expresa en cinco enfoques: práctico, teórico, metodológico, social e institucional. Desde el enfoque práctico, el estudio visibiliza cómo se ejerce el liderazgo en contextos escolares marcados por limitaciones estructurales, escasez de recursos, diversidad cultural y múltiples desafíos. Al analizar cómo los directivos experimentan y entienden su rol, se pueden generar orientaciones para mejorar su desempeño. Esta comprensión contribuye a diseñar programas de formación, estrategias de acompañamiento y estilos de liderazgo adaptados a las realidades de las escuelas involucradas.

En cuanto al enfoque teórico, la investigación aporta a la construcción de un modelo interpretativo del liderazgo en el contexto educativo dominicano, desde una perspectiva fenomenológica. A diferencia de modelos normativos o universales como el liderazgo transformacional (Avolio y Bass, 2004), el liderazgo distribuido (Spillane, 2006) o el liderazgo instruccional (Hallinger, 2003), este estudio propone una visión situada, enraizada en las vivencias reales de los directivos. De este modo, ofrece nuevos aportes teóricos que pueden complementar o incluso cuestionar los modelos tradicionales, enriqueciendo la discusión académica sobre el liderazgo educativo en América Latina.

Desde el enfoque metodológico, se adopta un paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico, ideal para captar las experiencias subjetivas de los directivos. En el



ámbito social, el estudio tiene implicaciones significativas. Comprender las dinámicas del liderazgo escolar permite abordar barreras estructurales y necesidades de formación que afectan directamente la calidad educativa, la equidad y la inclusión. En Villa Altagracia, un contexto vulnerable y con desafíos sociales, fortalecer el liderazgo directivo puede tener efectos positivos en los aprendizajes de los estudiantes, la motivación docente y la cohesión comunitaria. Asimismo, puede fortalecer la confianza de las familias y actores locales hacia las instituciones educativas.

Para contextualizar la investigación, se recurrió a una revisión documental de fuentes científicas sobre el tema. El estudio realizado por Sánchez Oyola (2023) tuvo como propósito comprender la relación entre el liderazgo directivo y la gerencia educativa en la Institución Educativa N° 20340 “Nuevo San Juan”. Los resultados obtenidos reflejan que los docentes perciben una presencia clara y activa del liderazgo directivo, caracterizado por la orientación, motivación y acompañamiento constante por parte de la dirección. Asimismo, reconocen una gerencia educativa eficiente, basada en la planificación, la organización y el uso adecuado de los recursos institucionales. A partir del análisis temático de los discursos, se evidenciará una estrecha relación entre ambas dimensiones, percibiéndose una interacción positiva entre el liderazgo ejercido y la gestión institucional.

Por su parte, Peña Pozo (2023) realizó una investigación sobre el *fortalecimiento del liderazgo pedagógico del director y el clima institucional en una institución educativa del Callao*. El presente estudio tiene como finalidad diseñar una propuesta orientada al fortalecimiento del liderazgo pedagógico del director y al mejoramiento del clima institucional. Para ello, se considera fundamental reconocer la estrecha relación existente entre ambas dimensiones, dado que, desde hace tiempo, se ha destacado la importancia de la formación adecuada del personal directivo como base para una gestión educativa eficiente y de calidad y se propone fomentar una mayor participación del profesorado en actividades colaborativas, a través de encuentros de trabajo colegiado que permitan profundizar en las acciones planificadas, conforme al plan institucional y bajo la coordinación de las subdirecciones correspondientes.

Además, Buenaño y Villegas (2023) llevó a cabo una investigación sobre *Liderazgo directivo para las transformaciones contemporáneas en las Instituciones Educativas Secundarias*. El objetivo central de esta investigación consistió en analizar los elementos relacionados con el liderazgo directivo en el contexto de las transformaciones actuales que enfrentan las instituciones educativas del nivel secundario. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de campo, considerando la participación de tres docentes como informantes clave de la unidad educativa.

Los hallazgos evidencian que las instituciones educativas que logran adaptarse a los cambios contemporáneos deben promover activamente la participación colectiva como estrategia para impulsar procesos de mejora, así como atender de manera sistemática las necesidades del personal con el fin de optimizar la gestión escolar. De igual manera, las conclusiones indican que, para consolidar un liderazgo directivo de calidad, resulta indispensable fortalecer los espacios de participación conjunta en la toma de decisiones y favorecer un estilo de liderazgo democrático dentro de la institución.

En este sentido, el liderazgo directivo adquiere un rol fundamental en la articulación, conciliación y armonización de los intereses y expectativas de los distintos actores educativos, transformándolos en esfuerzos compartidos. No obstante, uno de los principales desafíos consiste en lograr la integración de dichos intereses, considerando que no siempre todos los miembros manifiestan el mismo nivel de compromiso ni asumen colectivamente las responsabilidades institucionales.

Metodología

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, orientado a comprender la realidad como una construcción subjetiva y múltiple, influenciada por percepciones, contextos y experiencias de los actores sociales. En un mundo complejo y dinámico, especialmente en el ámbito educativo, se reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en realidades diversas y contextualizadas.

Ontológicamente, se considera al directivo educativo como un agente inmerso en una realidad organizacional compleja, propia de las escuelas de Villa Altagracia, donde la realidad no es única ni objetiva, sino construida socialmente y marcada por factores culturales, institucionales y personales.

Epistemológicamente, el conocimiento se entiende como una co-construcción simbólica entre investigadora y participantes, valorando la comprensión compartida y contextualizada de las experiencias del liderazgo gerencial. Metodológicamente, se emplean estrategias cualitativas que privilegian la profundidad y el sentido, mediante entrevistas semiestructuradas y testimonios focalizados, facilitando el acceso a los significados que los directivos atribuyen a su gestión.

Así, la metodología trasciende la simple recolección de datos para convertirse en un medio para comprender la complejidad y riqueza de la práctica educativa desde una mirada interpretativa y participativa.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, esta investigación adopto el método fenomenológico, el cual, según Husserl citado en Heidegger (2006) permitirá aprehender la esencia de los fenómenos tal como se presentan a la conciencia de los sujetos, otorgará valor a sus vivencias en contextos naturales. Este enfoque posibilitará una comprensión profunda de la realidad educativa desde la subjetividad de los actores, reconociendo que los significados atribuidos a sus experiencias configurarán su forma de ser y actuar en el mundo.

En el marco de una investigación cualitativa centrada en la construcción teórica del liderazgo gerencial desde la perspectiva de los directivos escolares de Villa Altagracia, República Dominicana, la selección de los informantes clave resultará esencial. Estos actores poseerán experiencia, conocimiento profundo del contexto y capacidad de reflexión crítica, elementos que serán fundamentales para lograr una comprensión rica y significativa del fenómeno. La elección de los participantes se realizó de forma deliberada, considerando su trayectoria profesional, responsabilidades y capacidad analítica. Esta estrategia responderá a Rodríguez, Gil y García (1996) quienes destacarán la importancia de identificar informantes con conocimiento profundo del entorno estudiado.



Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) la selección responderá a criterios de pertinencia más que de representatividad estadística, destacando el valor del diálogo intersubjetivo como base para la construcción de significados. Finalmente, los seis directivos y tres especialistas no fueron participantes pasivos, sino colaboradores activos en la generación de conocimiento situado. Sus testimonios permitirán identificar desafíos, buenas prácticas y áreas de mejora en la gestión escolar. Para preservar su identidad, se utilizarán los códigos Dir.1, Dir. 2, Dir. 3, Dir. 4, Dir. 5 Dir. 6. Esp. 1, Esp.2 y Esp. 3.

Como técnica para recolectar la información, se utilizó la entrevista semiestructurada, en coherencia con lo planteado por Quintanal et al. (2024) quien sostiene que esta técnica consiste en una conversación guiada por preguntas orientadas a las categorías definidas por el objeto de estudio. A través de esta entrevista, se escucharán las voces de los participantes en torno al fenómeno del liderazgo gerencial en organizaciones educativas desde la percepción de los directivos en las escuelas de Villa Altigracia, permitiendo que tanto la entrevistadora como el entrevistado amplíen ideas, pensamientos e inquietudes de forma libre y reflexiva.

El instrumento correspondiente a esta técnica fue un guion semiestructurado, el cual incluyó doce preguntas abiertas dirigidas a seis directores seleccionados. Este guion se diseñó tomando en cuenta la literalidad crítica y las competencias filosóficas necesarias para la interpretación del fenómeno, una vez revisadas las teorías que fundamentarán la investigación. Así, se propició un espacio para que los participantes reflexionen desde sus experiencias personales y testimonios.

Además, se empleó como instrumento complementario el testimonio focalizado, técnica definida por Martínez (2009) como aquella que invita al entrevistado a profundizar sobre aspectos específicos del fenómeno en estudio, expresando sus ideas de forma espontánea y libre. La herramienta de recolección consistió en una pregunta abierta orientadora, la cual será dirigida a especialistas en liderazgo gerencial, a fin de recoger sus voces y enriquecer la información obtenida. El análisis cualitativo se compuso de varias etapas. La primera es la categorización, que consiste en dividir el material en unidades temáticas con etiquetas o códigos que resuman su contenido, permitiendo identificar

patrones. Gibbs (2018) destaca que esta codificación es un proceso iterativo y creativo. La segunda etapa es la estructuración, en la cual se organizan las categorías jerárquicamente, asemejándose a un árbol conceptual, donde las categorías generales son el tronco y las subcategorías, las ramas. Esta visión permite captar la complejidad del fenómeno, como plantean Miles, Huberman y Saldaña (2020).

La tercera etapa, contrastación, consiste en comparar los hallazgos con teorías existentes, generando un diálogo crítico entre lo empírico y lo teórico. Denzin y Lincoln (2018) subrayan que esta triangulación fortalece la interpretación y evita lecturas superficiales. Finalmente, la teorización integra los hallazgos en una narrativa coherente, que describe y propone nuevas formas de entender el fenómeno, combinando teoría, evidencia e intuición del investigador. En conjunto, este análisis cualitativo es un proceso ético y riguroso que busca comprender las realidades desde la perspectiva de los participantes. Según Creswell y Poth (2018), la calidad del estudio dependerá de su sensibilidad, profundidad y compromiso con las voces estudiadas.

El análisis de la información se realizó siguiendo los principios del enfoque fenomenológico, con el propósito de comprender las experiencias vividas por los participantes desde sus propias percepciones y significados. Para ello, se procedió a la organización, transcripción y lectura exhaustiva de las entrevistas, identificando unidades de significado relevantes. Posteriormente, estas unidades fueron agrupadas en categorías y subcategorías emergentes, garantizando una interpretación coherente y fiel al fenómeno estudiado. Durante este proceso, la investigadora mantuvo una actitud reflexiva y sistemática, orientada a preservar la rigurosidad metodológica y la credibilidad de los resultados (Balestrini, 2006).

El análisis comenzó con la transcripción literal de entrevistas semiestructuradas y observaciones de campo, lo cual permitirá conservar la riqueza del discurso. A partir de estas transcripciones, se identificó unidades de significado que serán agrupadas en temas esenciales, siguiendo la lógica interpretativa del enfoque fenomenológico Martínez (2004) Posteriormente, el análisis consistirá en identificar, comparar e interpretar significados compartidos y particulares. Se utilizó el software Atlas. Ti como herramienta para

organizar e interpretar las unidades de significado mediante redes semánticas, sin recurrir a esquemas de codificación tradicionales.

El objetivo final era reconocer patrones de sentido y estructuras temáticas emergentes, con un compromiso riguroso de la investigadora en captar la esencia del fenómeno. Este análisis permitirá alcanzar una comprensión profunda y contextualizada del liderazgo gerencial desde la percepción de los directivos escolares en Villa Altagracia.

Presentación, análisis y discusión de los resultados

Esta sección tiene como finalidad exponer, analizar e interpretar de manera sistemática los hallazgos obtenidos durante el proceso de recolección y análisis de la información, constituyéndose en un eje central para la comprensión del fenómeno investigado. A diferencia de un capítulo de tesis, esta presentación responde a los criterios de síntesis, rigor metodológico y originalidad exigidos en publicaciones científicas de alto impacto.

El análisis cualitativo se desarrolló mediante el software especializado Atlas. Ti (versión X), lo cual permitió organizar, codificar y relacionar los datos provenientes de las entrevistas en profundidad realizadas a los directivos participantes. A través de un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, se identificaron unidades de significado que fueron agrupadas en categorías y subcategorías emergentes, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio.

Desde una perspectiva fenomenológica, los resultados reflejan las percepciones, experiencias y construcciones simbólicas de los directivos en relación con el liderazgo gerencial en las instituciones educativas del municipio de Villa Altagracia, República Dominicana. Este enfoque facilitó la comprensión profunda de los significados atribuidos al ejercicio directivo dentro de sus contextos organizacionales.

Tabla 1
Sistema de categorías y subcategorías emergentes del análisis en Atlas.ti

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Percepción y conceptualización del liderazgo gerencial	Rol del liderazgo en la gestión escolar Relación entre liderazgo y administración organizacional Responsabilidad y compromiso directivo Identidad profesional y perfil del directivo
Prácticas y estrategias gerenciales	Prácticas administrativas institucionales Estrategias de mejora organizacional Toma de decisiones y planificación estratégica Comunicación interna y relaciones interpersonales
Factores contextuales e institucionales	Influencia sociocultural y personal en el liderazgo Dinámicas organizacionales Trayectoria profesional Cultura escolar y resistencia al cambio

Percepción y Conceptualización del Liderazgo Gerencial

La percepción del rol del líder gerencial en el contexto de las escuelas de Villa Altagracia se construye como una noción compleja, compuesta por elementos esenciales que inciden directamente en los procesos de mejora institucional. Los directivos entrevistados (directores, subdirectores y coordinadores académicos) coinciden en una visión amplia de su función, que va más allá de lo meramente administrativo y se orienta hacia la conducción estratégica, la gestión humana y la transformación educativa.

Desde esta óptica, el liderazgo gerencial se comprende como una herramienta clave para guiar a la comunidad escolar hacia objetivos comunes, a través de una visión compartida, comunicación efectiva y fomento de la participación. Los líderes no solo organizan o supervisan; también motivan a sus equipos, valoran el aporte individual y promueven espacios colaborativos que impulsan el desarrollo profesional y humano.

Como se observa en la Tabla 2, los participantes asocian el liderazgo gerencial con la capacidad de generar cambios institucionales sostenibles mediante una visión compartida,

Los directores escolares enfatizan una misión institucional alineada con los valores educativos, utilizando una comunicación efectiva que garantice que todo el personal comprenda su rol en los procesos de mejora.

Se promueve la colaboración activa entre los distintos actores educativos mediante reuniones periódicas, trabajo interdisciplinario, comisiones académicas y pedagógicas, generando espacios para el diálogo y la construcción colectiva.

Este liderazgo se caracteriza por ser proactivo, resiliente e innovador, evidenciando una actitud receptiva ante los desafíos propios del contexto escolar y una disposición permanente a revisar y mejorar los procesos institucionales.

La toma de decisiones y la planificación estratégica se realizan de manera participativa, conjugando el análisis técnico con la experiencia acumulada de los actores, permitiendo así una gestión adaptativa y sensible a la realidad educativa local.

La comunicación interna y externa constituye un eje transversal en la gestión del cambio, impactando de manera significativa en la motivación del personal, en el fortalecimiento del liderazgo y en la construcción de un sentido institucional compartido.

Los directivos reconocen la importancia de establecer canales efectivos de información a través de reuniones sistemáticas, plataformas digitales y espacios de escucha activa que mantengan informada y comprometida a toda la comunidad educativa.

Estas prácticas de liderazgo reflejan un modelo de gestión que busca no solo alcanzar metas institucionales, sino también consolidar una cultura organizacional basada en la participación, el respeto y la mejora continua.

Tal como se evidencia en la Tabla 3, a partir del análisis realizado en Atlas.ti, se identificaron las principales prácticas de liderazgo asociadas a la gestión del cambio institucional.

Tabla 3
Prácticas de Liderazgo en la Gestión del Cambio Institucional

SUBCATEGORÍA	ESTRATEGIAS Y ENFOQUES CLAVE	OBSERVACIONES CLAVE
Estrategias implementadas para el cambio	- Definición clara de misión institucional y objetivos pedagógicos. - Creación de espacios de diálogo colaborativo. - Liderazgo resiliente e innovador.	- La misión está alineada con valores formativos. - Se realizan reuniones periódicas con el personal docente. - Promoción de trabajo interdepartamental y actitud reflexiva frente a desafíos.
Toma de decisiones y planificación	- Planificación participativa e inclusiva. - Articulación entre análisis estructurado, experiencia docente y compromiso.	- Se fomenta la planificación estratégica con aportes del equipo de gestión. - Participación activa de docentes y coordinadores. - Balance entre teoría y práctica en la toma de decisiones.
Comunicación interna y externa	- Herramienta clave para cohesionar la comunidad educativa. - Fortalece la construcción del sentido institucional. - Facilita el acceso a la información.	- Uso de plataformas institucionales y grupos de comunicación interna. - Espacios formales e informales para la retroalimentación. - Promoción del compromiso y la participación mediante una comunicación transparente.

Análisis de factores contextuales, culturales y necesidades de apoyo al liderazgo

Este análisis permite comprender los factores organizacionales, culturales y formativos que inciden en el liderazgo gerencial en las organizaciones educativas del municipio de Villa Altigracia, desde la percepción de sus directivos. Se identifican elementos clave como el uso de plataformas tecnológicas, la cultura escolar, y las necesidades formativas de los líderes educativos. Estos factores impactan directamente en la capacidad de los equipos de dirección para impulsar procesos de cambios institucionales efectivos y sostenibles.





Los hallazgos evidencian que los directivos no conciben su función exclusivamente desde una perspectiva administrativa o normativa, sino que integran dimensiones éticas, pedagógicas, emocionales y relacionales que orientan su práctica cotidiana. Esta visión amplia del liderazgo se manifiesta en un estilo de gestión comprometido, reflexivo y orientado al bienestar colectivo.

Asimismo, las categorías emergentes permiten identificar un modelo de liderazgo híbrido, en el que convergen elementos transformacionales, situacionales y distribuidos. Dicho modelo se ajusta de manera dinámica a las demandas del contexto, al clima institucional y a las interacciones interpersonales, reafirmando el carácter flexible y adaptativo del liderazgo escolar.

En esta línea, los participantes destacan la empatía, la comunicación efectiva, la construcción de confianza y la toma de decisiones compartidas como pilares fundamentales de su accionar gerencial. Estas dimensiones se ven fortalecidas por la capacidad del directivo para desempeñarse como mediador entre las políticas educativas nacionales y las realidades locales, articulando las disposiciones normativas con las necesidades concretas de su comunidad educativa.

Otro aspecto relevante que emerge del análisis es el reconocimiento del contexto como un componente activo en la configuración del liderazgo. Las limitaciones materiales, las tensiones laborales y las demandas comunitarias influyen directamente en las prácticas directivas, configurando estilos de gestión particulares. Sin embargo, lejos de constituirse únicamente como obstáculos, estas condiciones se convierten en oportunidades para la innovación, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la consolidación de una cultura organizacional resiliente.

Al contrastar estos hallazgos con las teorías contemporáneas del liderazgo educativo, especialmente los aportes de Hersey y Blanchard, Bass y Spillane, se evidencia que las prácticas directivas en las escuelas de Villa Alta gracia no se ajustan de manera rígida a modelos teóricos preestablecidos. Por el contrario, se configuran como formas de



liderazgo emergentes, situadas y contextualizadas, que reinterpretan los marcos conceptuales desde la práctica cotidiana.

En este sentido, la discusión confirma que el liderazgo escolar debe ser comprendido como un proceso dinámico, relacional y profundamente contextualizado, en el que confluyen factores personales, institucionales y socioculturales que influyen en la toma de decisiones y en la gestión educativa.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que el liderazgo gerencial en las escuelas de Villa Altagracia se construye sobre la base de experiencias situadas, saberes prácticos y relaciones humanas que trascienden los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la administración escolar. El estudio evidencia que los directivos ejercen un liderazgo caracterizado por la integración de dimensiones éticas, pedagógicas y emocionales, lo cual contribuye al fortalecimiento del clima institucional, al desarrollo profesional docente y a la mejora de los procesos educativos. Asimismo, se confirma que las prácticas participativas, la comunicación asertiva y la gestión colaborativa constituyen elementos esenciales para una conducción escolar efectiva.

En este marco, se destaca la necesidad de revisar y fortalecer los programas de formación de directivos desde una perspectiva contextualizada, que incorpore el análisis de experiencias reales, la reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas. La formación situada emerge como una estrategia clave para responder a los desafíos contemporáneos de la gestión educativa. De igual manera, se recomienda promover la creación y consolidación de redes profesionales entre líderes escolares, orientadas al intercambio de experiencias, al aprendizaje mutuo y a la construcción colectiva de soluciones innovadoras frente a las problemáticas institucionales.

Finalmente, se concluye que el liderazgo gerencial no puede comprenderse de manera abstracta ni descontextualizada. Solo a través de la escucha activa de los directivos, el reconocimiento de sus trayectorias profesionales y la incorporación de sus



saberes en los espacios de toma de decisiones, será posible avanzar hacia una gestión escolar verdaderamente transformadora, inclusiva y centrada en el desarrollo humano.

Referencias

- Avolio, B. J. y Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set* (3rd ed.). Redwood City, CA: Mindgarden.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: BL Consultores.
- Bolívar, A. (2021). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9 – 33. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171015625002.pdf>
- Buenaño, W. M., y Villegas, V. P. (2023). Liderazgo directivo para las transformaciones contemporáneas en las Instituciones Educativas Secundarias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2647-2670. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6369
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data*. London, Reino Unido: SAGE.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F., México: Trillas.





- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). *Informe anual del sistema educativo dominicano*. Santo Domingo, República Dominicana. <https://idec.edu.do/uploads/publicaciones/informe-general-idec-2022-web.pdf>
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Peña Pozo, M. (2023). *Fortalecimiento del liderazgo pedagógico del director y el clima institucional en una institución educativa del callao* [Trabajo de grado, Universidad Nacional del Callao, Perú]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b7f3dc40-e9a2-4dae-98fd-e20fe8e191a3/content>
- Quintanal, J., et al. (2024). *Técnicas de investigación cualitativa*. Madrid, España: UNED.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Sánchez Oyola, J. (2023). *Liderazgo directivo y gerencia educativa en la Institución Educativa N° 20340 Nuevo San Juan*. [Trabajo de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú]. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/8389>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York, Estados Unidos: Routledge

Síntesis Curricular



Braudilia Pérez Rondón

Profesional de la educación con sólida experiencia en el nivel básico y formación docente, distinguida por su ética y compromiso con la mejora de los procesos de aprendizaje. Maestría en Planificación y Gestión Educativa y su Licenciatura en Educación Básica. Posee una amplia formación continua en neuropedagogía, liderazgo y gestión educativa, consolidando un perfil experto orientado a la investigación, la metodología y la excelencia académica en el sistema educativo dominicano.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

TECNOESTRÉS Y APRENDIZAJE VIRTUAL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERUANOS

Autora: Lupita Esmeralda Arocutipa Huanacuni

larocutipah@unjbg.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6219-9754>

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Tacna - Perú

Autor: Gilberto Platero Aratia

gplateroa@unjbg.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4483-7641>

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
Tacna - Perú

PP. 291-308

TECNOESTRÉS Y APRENDIZAJE VIRTUAL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERUANOS

Autora: Lupita Esmeralda Arocutipa Huanacuni

larocutipah@unjbgu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6219-9754>

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

Tacna - Perú

Autor: Gilberto Platero Aratia

gplateroa@unjbgu.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4483-7641>

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann

Tacna - Perú

Recibido: Agosto 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

El estudio tuvo como objetivo identificar el nivel y la relación entre el tecnoestrés y el aprendizaje virtual en los estudiantes de educación de una universidad pública de Perú. Se configuró dentro del enfoque cuantitativo, descriptivo de tipo correlacional, incluyó una muestra de 103 estudiantes del tercer semestre. Se aplicaron dos cuestionarios, el primero caracterizado por cuatro dimensiones: tecnofatiga, tecnoansiedad, tecnoeficiencia, tecnoescepticismo y el segundo pedagogía, tecnología, estudiante y docente; bajo una escala de likert. Los resultados reflejaron la presencia de un alto nivel de tecnoestrés y un bajo nivel de aprendizaje virtual, a mayor tecnoestrés menor aprendizaje virtual. Por lo tanto, estas variables se comportan de manera opuesta, lo que genera gran preocupación, ya que influye de forma adversa en la adquisición de conocimientos que normalmente se da con el uso de internet y las tecnologías digitales, por lo que la enseñanza-aprendizaje requieren de una adaptación constante.

Palabras clave: Ansiedad, factores del tecnoestrés, aprendizaje virtual, tecnología.

TECHNOSTRESS AND VIRTUAL LEARNING IN PERUVIAN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The study aimed to identify the level and relationship between technostress and virtual learning among education students at a public university in Peru. It was designed as a quantitative, descriptive, correlational study and included a sample of 103 students in their third semester. Two questionnaires were administered, the first characterized by four dimensions: technostress, technoanxiety, technoefficiency, and technoskepticism,

and the second covering pedagogy, technology, students, and teachers, using a Likert scale. The results reflected the presence of a high level of technostress and a low level of virtual learning, with higher technostress leading to less virtual learning. Therefore, these variables behave in opposite ways, which is a cause for great concern, as it adversely affects the acquisition of knowledge that normally occurs with the use of the internet and digital technologies, meaning that teaching and learning require constant adaptation.

Key words: Anxiety, technostress factors, virtual learning, technology.

Introducción

La educación ha evolucionado continuamente a nivel global y seguirá creciendo rápidamente. Han aparecido herramientas interactivas que mejoran la enseñanza y el aprendizaje, creando experiencias significativas para estudiantes y docentes. El aprendizaje virtual es una modalidad educativa que ha llegado para quedarse y que, además ha cambiado la forma en que se imparte la enseñanza en la actualidad (Sinche et al. 2023). El aprendizaje virtual se centra en la adquisición de conocimientos a través de aplicaciones y plataformas digitales, adaptando enseñanzas a las necesidades e intereses de los estudiantes, la cual requiere de habilidades básicas en informática y disciplina. Por lo tanto, es considerado un proceso que se realiza en los entornos virtuales de internet como un formato educativo y está regulado por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En este proceso, se facilita la enseñanza a los estudiantes gracias a su adaptación al espacio y al tiempo (Espina-Romero, 2022).

Una vez que la pandemia de COVID-19 se superó, se evidenció la transformación hacia una educación más virtual. Bracho-Paz y Quintero-Medina (2020), mencionan “que hoy en día se utilizan diversos medios y tecnologías, como ordenadores y teléfonos, que son esenciales en la vida cotidiana” (p. 2). Actualmente, los jóvenes utilizan estos dispositivos para entretenerse y socializar. Sin embargo, al tratar de usarlos en la educación, su efectividad y el tiempo dedicado a la tecnología disminuyen rápidamente.

En este escenario, la adopción de herramientas de comunicación y de la información en las organizaciones ha traído consigo ventajas como un aumento en la productividad y la competitividad. No obstante, su uso desmedido puede ocasionar problemas en la salud



física, mental y emocional. De acuerdo a Montes de Oca et al. (2021), “aunque las enseñanzas en línea ofrecen beneficios a las instituciones educativas, también pueden provocar incomodidad, cansancio y frustración tanto en estudiantes como en profesores” (p. 3). Esto puede afectar el proceso de aprendizaje y, en algunos casos, provocar el abandono académico, ya que está relacionado con el *tecnoestrés*, que se refiere a la dificultad que tiene una persona de enfrentar y adaptarse a las nuevas herramientas y sistemas tecnológicos (Estrada et al., 2021).

Es importante destacar que, desde la pandemia COVID-19, no solo han surgido problemas por la falta de infraestructura y conocimientos tecnológicos, sino también por la ansiedad que los estudiantes han experimentado debido a la presión al usar las TIC. Esto ha forzado a los alumnos a adaptarse y enfrentar desafíos, dando origen al *tecnoestrés*, un indicador de riesgo psicosocial relacionado con el uso inadecuado de tecnología, que afecta el bienestar y la paz de las personas debido al uso excesivo e incontrolado de internet (Karakaya et al., 2020).

Un estudio realizado por Álvarez-Risco et al. (2021), señalan que un grupo de estudiantes de medicina:

presentaron influencia del *tecnoestrés* el cual provocó agotamiento, bajo rendimiento académico que afectó negativamente en su desempeño, resultados que son significativos para la toma de decisiones de los directivos universitarios en cuanto a la aplicación de acciones para moderar el uso de tecnologías y el desarrollo de las actividades académicas diarias (p. 29).

El panorama anteriormente descrito, proporciona la relevancia de estudiar el *tecnoestrés* en los estudiantes peruanos los cuales no se encuentran exentos de esta problemática. La investigación efectuada por Huanacuni (2021), muestra que un grupo de estudiantes universitarios de la facultad de enfermería presentaron “un nivel medio alto de *tecnoestrés*, donde la *tecnofatiga*, la *tecnoansiedad* y *tecnoadicción* se evidenció durante sus estudios académicos online” (p. 2) debido a una exposición alta al computador y móvil para poder cumplir con las horas de clases y el cumplimiento de actividades formativas y evaluativas.



De esta manera, los estudiantes de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, bajo observaciones y conversaciones con sus docentes, a través de la plataforma Zoom, manifestaron estar agotados de tantas asignaciones de los diferentes cursos tomados, desmotivados y tensionados por las formas como son llevadas las clases, originando la necesidad de estar conectados para responder con tiempo a sus actividades académicas, vivenciando pánico una vez que la conexión falla o cuando el empleo de estas no son las más adecuadas; existiendo una excesiva estimulación, insatisfacción y frustración. También, al estar expuestos tanto tiempo a la pantalla del computador o del teléfono, su visión se cansa por el brillo de estos, presentando cefaleas lo que les resulta incómodo para la concentración, además de estar sentados tanto tiempo excediendo la cantidad de horas de la habitual.

Resulta evidente que los estudiantes presentan síntomas de ansiedad y depresión por lo que los docentes y directivos deben redefinir sus prácticas pedagógicas que les facilite el aprendizaje a los estudiantes de manera que estos no se sientan fatigados, tensionados y sin ansiedad a la hora de aprender.

Es por ello, que el estudio pretende dar respuesta a ¿Cómo se relaciona el tecnoestrés y el aprendizaje virtual en los estudiantes universitarios?, asimismo, ¿cuál es el nivel de tecnoestrés y el aprendizaje virtual en los estudiantes de Educación? ante ello, se busca identificar el nivel y la relación entre el tecnoestrés y el aprendizaje virtual en los estudiantes de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el Perú.

Materiales y métodos

El enfoque del estudio se realizó dentro del ámbito cuantitativo, siguiendo un paradigma positivista que se basa en principios lógicos y matemáticos. Este es un estudio descriptivo que, mediante la observación y la investigación, permite reconocer las características del comportamiento de la muestra analizada (Medina et al., 2023). Las variables examinadas fueron el tecnoestrés y el aprendizaje virtual de los estudiantes que

tecno estrés: (Tecnofatiga, Tecnoansiedad, Tecnoeficiencia y Tecnoescepticismo) así como también las cuatros dimensiones: (Pedagogía, Tecnología, Estudiante y Docente) correspondiente a la variable aprendizaje virtual, los cuales fueron validados por cinco especialistas y sometido a tratamiento estadístico por medio del alfa de Cronbach resultando un 0,89 y 0,90 respectivamente, de este modo se obtuvo la información que permitió la construcción de la discusión y las conclusiones.

Tabla 2.
Baremo de interpretación a través de la Media.

Rangos	Interpretación
4,21 - 5,00	Muy Alta
3,41 - 4,20	Alta
2,61 - 3,40	Moderada
1,81 - 2,60	Baja
1,00 - 1,80	Muy Baja

Fuente: Elaboración propia en base Baremo de Interpretación.

Posteriormente los datos arrojados fueron procesados haciendo uso de la estadística descriptiva calculando datos y porcentajes y la media, en función a las frecuencias aportada por la muestra, con la ayuda del paquete estadístico SPSS V20.0 que sirvió como apoyo para la posterior interpretación de los resultados.

Resultados

Una vez aplicado el cuestionario, se describen las variables en estudio, Tecnoestrés y Aprendizaje Virtual, por cada Dimensión, frecuencias, porcentajes y media, resultantes de las respuestas por ítems, información proporcionada por la muestra, tomando en cuenta las opciones de respuesta y su interpretación.

Como se puede apreciar en la Tabla 3, los estudiantes del tercer semestre 2021-I de las carreras de MACI y CNEA expresaron cansancio en la realización de las actividades académicas, activación fisiológica no placentera, que dificultaba la concentración durante los encuentros educativos, además de una actitud distante y carente de autoeficacia con



un 49,2% casi siempre manifestaron estas características; con un 9,5% siempre; un 29,7% algunas veces; un 10,7% casi nunca y un 3,3% nunca. Con una media aritmética de la variable tecnoestrés de 4,12 el cual se sitúa según el baremo de interpretación en el rango 3,41 - 4,20, significando una alta presencia de tecnoestrés en los estudiantes.

Tabla 3.

Tecnoestrés en estudiantes de la Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades

Dimensión	Opciones de Respuestas										Media
	Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Factor Tecnofatiga	12	11,7	42	40,7	26	25,2	17	16,5	6	5,8	4,10
Factor Tecnoansiedad	7	6,9	52	50,5	33	32,4	7	6,9	3	2,9	4,21
Factor tecnoineficacia	10	9,7	50	48,5	30	29,2	10	9,7	3	2,9	4,19
Factor Tecnoescepticismo	9	8,7	52	50,5	30	29,2	10	9,7	2	1,9	4,20
Promedio Dimensión	10	9,3	49	47,6	30	29	11	10,7	3	3,3	4,12

Fuente: Encuestas y Archivos SPSS.

Por consiguiente, en la Tabla 4, los estudiantes del tercer semestre 2021-I de las carreras de MACI y CNEA manifestaron que se enfocan en la apropiación de saberes que se consiguen de una manera intencional a través de la utilización de la tecnología y la exploración de la web. Se distingue por la capacidad de adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades e intereses particulares de cada alumno.

Este proceso se lleva a cabo mediante aplicaciones o plataformas de educación virtual que incluyen vídeos, audios y otros formatos para que los alumnos puedan adquirir conocimientos a distancia, el mismo exige ciertas habilidades básicas de informática o computación, además de ser disciplinados y autosuficientes para administrar su horario académico, con un 45,3% casi nunca se lleva a cabo, con un 7,7% nunca; un 21,1% algunas veces; un 21,8% casi siempre y un 3,8 siempre. La media aritmética de la variable Aprendizaje Virtual es de 2,27, que se sitúa, según el baremo de interpretación, en el rango de 1,81 - 2,6, lo que indica un nivel bajo.

En la Tabla 5 se muestra el Coeficiente de Correlación de Spearman, con los datos resultantes que identifica la relación existente, el cual significa una correlación inversa alta, a medida que el tecnoestrés aumenta el aprendizaje virtual disminuye, que permite que las variables se mueven en direcciones opuestas.

Tabla 5.
Coeficiente de Correlación de Spearman.

Alpha	Tails	Rho	T-stat	P-value
0,05	2	-0,93837	-27,1487	0

Fuente: Encuestas y Archivos SPSS.

En este sentido, la hipótesis de investigación se acepta Hi: El nivel de tecnoestrés afecta negativamente el aprendizaje virtual, con un resultado de Rho: -0,93, por tanto, es significativa con un P-valué de $0 < \alpha$ a un Alpha 0,05.

Discusión

Los datos resultantes del estudio muestran la existencia de una alta prevalencia de tecnoestrés en los estudiantes que asisten a la facultad de Educación, Comunicación y Humanidades (FECH) de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Resultados que corresponden con los encontrados por Estrada et al. (2021) al destacar en su estudio el nivel moderado y alto de tecnoestrés precisando los efectos negativos de los síntomas en la salud mental, física y emocional en los sujetos que la padecían. Del mismo modo, Oladosu et al. (2021) efectuaron un estudio en una institución pública de Nigeria encontrando “una gran prevalencia de tecnoestrés y su incidencia negativa en el avance del aprendizaje de los estudiantes” (p.3). Todo esto indica que el tecnoestrés en los estudiantes debe ser tratado con prontitud debido a las implicancias de esta condición adaptativa negativa en la vida estudiantil, familiar, social y por ende personal.

En atención a la dimensión factor tecnofatiga, los estudiantes manifestaron cansancio mental y agotamiento cognitivo a la hora de realizar las actividades académicas





durante el empleo de las Tecnología de Información y Comunicación. En este sentido, la media de la dimensión factor tecnofatiga es de 4,10 se sitúa según el baremo de interpretación en el rango 3,41 - 4,20, significando una alta presencia de tecnofatiga en los estudiantes, deduciendo con estas evidencias lo planteado por Estrada et al. (2021) que la tecnofatiga impacta los pensamientos y actitudes debido a que a que los educandos se agotan emocional y cognitivamente producto del excesivo empleo de las herramientas tecnológicas durante el aislamiento social originado por la COVID-19.

Asimismo, Cárdenas-Velásquez y Bracho-Paz (2020) en su estudio alcanzaron a “diagnosticar la presencia de una alta fatiga en los empleados que les dificultaba la relajación al incorporarse al trabajo” (p. 4), por lo que indica la existencia de señales poco adecuadas al bienestar personal, por lo que es imperativo adoptar decisiones que permitan disminuir y erradicar lo que provoca la tecnofatiga y prevenir manifestaciones futuras.

Seguidamente, la dimensión factor tecnoansiedad relacionado a que los estudiantes presentaron determinadas manifestaciones en su cuerpo como: sudor en las manos, ruborización de la cara, malestar estomacal, nerviosismo, taquicardias, mareos, dolor muscular y temblores no comunes durante la participación y realización de las actividades académicas. De esta manera, la media de la dimensión factor tecnoansiedad arrojó 4,21 se sitúa según el baremo de interpretación en el rango 4,21 - 5,00, significando una muy alta presencia del factor tecnoansiedad en los estudiantes, correspondiendo con estos resultados al estudio de Arredondo-Hidalgo y Caldera-González (2022), quienes precisaron que al no estar habituados a utilizar las TIC en educación, se tensionan reaccionando su cuerpo de manera distinta, dificultando el proceso de enseñanza aprendizaje y colocando en riesgo el rendimiento académico. Al respecto, Calatayud-Mendoza et al. (2022) considera que, “el estrés provocado por la pandemia impactó en la vida de los estudiantes generando ansiedad y depresión por el cambio de las actividades presenciales a virtuales” (p. 4). Lo que obligo a emplear las TIC como herramienta poco convencional que provocó la tecnofobia a quienes las utilizaban.



En lo que respecta a la dimensión factor tecnoineficacia, se observó que los estudiantes sienten la creencia de la falta de capacidad de utilizar adecuadamente los recursos tecnológicos. La media obtenida del factor tecnoineficacia es de 4,19 se sitúa según el baremo de interpretación en el rango 3,41 - 4,20, significando una alta presencia de tecnoineficacia en los estudiantes, corroborando dichos resultados, con el estudio de Moreno et al. (2022) al plantear que los educandos vacilan y desconfían de su propia habilidad para la utilización de las tecnologías durante la ejecución de las actividades estudiantiles por medio de las mismas. Otros autores, como Rodicio-García et al. (2020) y Penado et al. (2020) destacan que los estudiantes demostraron insuficientes habilidades tecnológicas que les dificultan aplicar con eficacia las indicaciones de sus docentes los cuales limitan ponerse al día ante los continuos cambios de las TIC.

Atendiendo, a la dimensión factor tecnoescepticismo, se visualizó que los estudiantes, sienten una actitud distante, de desgano, lo que lleva a negarse a emplear herramientas electrónicas porque permanecer mucho tiempo con ellas. La media obtenida del factor tecnoescepticismo es de 4,20 se sitúa según el baremo de interpretación en el rango 3,41 - 4,20, cuyo significado es una alta presencia de tecnoescepticismo en los estudiantes, el cual, corroborado por lo planteado por Moreno et al. (2022) al concluir que la gran mayoría de los estudiantes encuestados en tiempos de pandemia presentaron alto nivel de tecnoescepticismo al sentirse sin la suficiente confianza e incapacidad de desarrollar sus habilidades, destrezas y conocimientos vinculados con las TIC, por lo que el cambio obligatorio de la modalidad educativa ocasiono rechazo hacia las TIC (Arredondo-Hidalgo y Caldera-González 2022).

De acuerdo a los datos arrojados, el aprendizaje virtual es una de las herramientas que ha llegado para permanecer y que, además, ha transformado la manera en que se ofrece la educación en la actualidad. El mismo, es considerado como un proceso que se lleva a cabo en los entornos virtuales de internet, se presenta como un formato educativo regulado por las TIC. El cual, facilita la enseñanza a los estudiantes gracias a su capacidad de adaptación al espacio y al tiempo (Espina-Romero, 2022).



En atención a la dimensión pedagogía, manifestaron la relevancia del empleo de diseños instruccionales con el fin de estructurar los contenidos, actividades y evaluaciones; además de utilizar metodologías con materiales didácticos con sus debidas evaluaciones estando presente las tutorías para el logro de los objetivos del aprendizaje virtual. Con una media aritmética de la variable Aprendizaje Virtual 2,38 el cual se sitúa según el baremo de interpretación en el rango 1,81 - 2,6, cuyo significado es bajo.

La pedagogía en los entornos virtuales es asumida por el docente, el cual diseña todo lo que concierne a los contenidos, estrategias y además se cerciora si está llegando a los estudiantes, por medio de evaluaciones e interacciones; El ejercicio pedagógico es propio de cada docente, su desempeño en el aula es parte de una combinación entre actitud, dominio conceptual y procedimental de los recursos que tiene a la mano, con el fin de crear ambientes y hacer que el aprendizaje ocurra. (Rizo, 2020; García, 2020; khadri, 2022; Sinche Crispín et al. 2023).

Seguidamente, la dimensión tecnología, relacionada con las plataformas de aprendizajes, dispuestas con el propósito de corroborar la funcionalidad, estabilidad y facilidad de uso del entorno virtual; en las cuales hay que cerciorarse si los recursos son accesibles para todos los usuarios, incluyendo aquellos con discapacidades; poniendo a disposición foros, chats, videoconferencias, wikis; siempre con la máxima proteger los datos y la privacidad del espacio virtual. La media aritmética de la dimensión tecnología es de 2,23 que se sitúa, según el baremo de interpretación, en el rango de 1,81 - 2,6, lo que indica un nivel bajo.

La influencia de la tecnología en el aprendizaje de los alumnos es notable. Su acceso fácil lleva a una mayor dependencia de su uso. Un alto nivel de autoeficacia tecnológica puede ayudar a reducir los efectos negativos provocados por altos niveles de estrés (Ponce, et al. 2023). Las tecnologías han demostrado ser clave para el progreso y la evolución de las actividades educativas.

En relación con la dimensión del Estudiante, se muestra que no están completamente satisfechos con la experiencia de aprendizaje en línea, la cual se ve

afectada por la escasa participación e interacción con sus compañeros y profesores, lo que resalta la necesidad de tener habilidades digitales para manejar el aprendizaje y fomentar la autonomía y la autorregulación en el entorno virtual. La media obtenida en la dimensión del Estudiante es de 2,18, colocando su categoría según el criterio de evaluación en el rango de 1,81 - 2,6, lo que indica un nivel bajo.

La insatisfacción estudiantil puede provocar efectos negativos, que según Verkijika (2019), implica lidiar con las malas adaptaciones a las nuevas tecnologías, de una manera saludable, en donde la interacción sea efectiva, la comunicación fluida, la apropiación de competencias digitales facilite aprender dentro del entorno virtual, así como asumir con autonomía y autorregulación el proceso de aprendizaje virtual.

Atendiendo, a la dimensión Docente, se observó que los encuestados se inclinan por la opción casi nunca, se expone la necesidad de tener competencias pedagógicas para diseñar, impartir y evaluar cursos en un entorno virtual, restándole importancia a la disposición y la retroalimentación en el abordaje del aprendizaje que se ofrece, la cual requiere de habilidades comunicativas para el abordaje del aprendizaje y por es escaso la posesión de competencias digitales para utilizar las herramientas tecnológicas y gestionar el aula virtual. Según la escala de interpretación, esto se encuentra en el rango de 1,81 - 2,6, lo que sugiere un nivel bajo.

En este sentido, García (2020), menciona que “los docentes enfrentan obstáculos en la Educación a Distancia, debido a la falta de preparación necesaria en aspectos teóricos y metodológicos de este tipo de enseñanza” (p. 5). Además, esto incluye el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que requiere que los educadores se capaciten para adquirir nuevas habilidades que les permitan integrarse en sistemas educativos que emplean modalidades no presenciales y hacen uso de estas tecnologías.

Es esencial contar con una formación adecuada para los docentes y mejorar sus competencias digitales; la eficacia del aprendizaje virtual también depende del acceso a recursos tecnológicos y del conocimiento didáctico por parte de los educadores (Khadri, 2022).

Conclusiones

Para mejorar la práctica y la efectividad en el ámbito educativo, es crucial reconocer los niveles de tecnoestrés y tratarlo como una oportunidad. Esto puede ayudar a los educadores y a las autoridades universitarias a crear y aplicar estrategias que traten este problema, sin importar el género o la carrera; esto con el fin de aumentar y consolidar el aprendizaje virtual entre los estudiantes. En el marco de la transformación digital, el tecnoestrés y el aprendizaje en línea son cuestiones importantes que necesitan ser estudiadas para asegurar el bienestar y la salud de los estudiantes y todos los que participan en este proceso.

Un alto nivel de tecnoestrés afecta negativamente el aprendizaje virtual de los estudiantes. Esto ha sido confirmado por el Coeficiente de Correlación de Spearman, que muestra un $-0,93$; lo que significa que, a mayor tecnoestrés, menor es el aprendizaje virtual. Por lo tanto, estas variables se comportan de manera opuesta, lo que genera gran preocupación, ya que influye de forma adversa en la adquisición de conocimientos que normalmente se da con el uso de internet y las tecnologías digitales. La enseñanza y el aprendizaje requieren una adaptación constante, por lo que es necesario crear entornos atractivos y motivadores que faciliten un estudio agradable y enfocado, además de fomentar el desarrollo de habilidades digitales mediante una pedagogía efectiva llevada a cabo por los docentes.

Referencias

- Álvarez-Risco, A., Del-Águila-Arcentales, S., Yáñez, J.A., Rosen, M.A., Mejia, C.R. (2021). Influence of Technostress on Academic Performance of University Medicine Students in Peru during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13 (16). <http://dx.doi.org/10.3390/su13168949>
- Arredondo-Hidalgo, M., y Caldera-González, D. (2022). Tecnoestrés en estudiantes universitarios. Diagnóstico en el marco del covid-19 en México. *Educación y Humanismo*, 24(42), 90-105. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4491>
- Bracho-Paz, D., y Quintero-Medina, J. (2020). La Fatiga Laboral en el Ámbito de Seguridad y Salud Laboral en el Marco Jurídico Venezolano. CIENCIAMATRIA. *Revista Interdisciplinaria de*



Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 6(1), 237-263.
<https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.306>

Calatayud-Mendoza, A. P., Apaza-Mamani, E., Huaquisto-Ramos, E., Belizario-Quispe, G. y Inquilla-Mamani, J. (2022). Estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico en el estudiantado universitario (Puno, Perú). *Revista Educación*, 46(2).
<http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47551>

Cárdenas-Velásquez, J.A., y Bracho-Paz D.C. (2020). El Tecnoestrés: Una consecuencia de la inclusión de las TIC en el trabajo. CIENCIAMATRIA. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología. Edición Especial*. VI. VI. (1). 1-20.
<http://dx.doi.org/10.35381/cm.v6i1.308>

Espina-Romero, L. C. (2022). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Virtual durante la COVID-19: Una revisión bibliométrica. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(3), 345-361.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38479>

Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., Huaypar Loayza, K. H., Paredes Valverde, Y., y Quispe Herrera, R. (2021). Tecnoestrés en estudiantes de una universidad pública de la Amazonía peruana durante la pandemia COVID-19. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e12777.
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12777>

García Domínguez, R. (2020). La preparación de docentes en Educación a Distancia: una experiencia en el sector del transporte. *VARONA*, núm. 71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360670951017>

Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>

Khadri, H. (2022). Exploring possible futures of makerspaces as an important basic component of K-12 education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(2), 20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2065997>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.

Huanacuni Llanque, R. (2021). Tecnoestrés y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería en tiempos de COVID-19. *Investigación e Innovación Revista científica de Enfermería*. 1 (2), 21-27. <http://dx.doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1218>

Karakaya, F., Arik, S., Cimen, O., y Yilmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(4), 246-258.
<https://www.jeseh.net/index.php/jeseh/article/view/344>



- Medina Romero, M.A., Hurtado Tiza, D.R, Muñoz Murillo, J.P., Ochoa Cervantez, G, D., y Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>
- Montes de Oca López, J.C., Alcántara Ramírez, S.M., y Domínguez Bond, A. (2021). Tecnoestrés en Docentes y Alumnos Universitarios: Medición en Tiempos de COVID-19. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCDS*, 16. <https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/16-febrero21/tecnoestres-docentes-alumnos>
- Moreno Zamudio, T.J., Hernández Contreras, J., Castañeda Barajas. (2022). Tecnoestrés en Estudiantes universitarios. *Revista de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11 (25), 108-130. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/18723>
- Oladosu, K., Alasan, N., Ibironke, E., Ajani, H., & Jimoh, T. (2021). Learning with Smart Devices: Influence of Technostress on Undergraduate Students' Learning at University of Ilorin, Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 40-47. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=2757>
- Penado, M., Rodicio-García, M.L., Ríos-de-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J. (2020). Technostress in Spanish University Students: Validation of a Measurement Scale. *Frontiers in Psychology*, 11:582317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582317>
- Ponce Pardo, J.E., Jalixto Erazo, H.M., Hernández Guerra. R.E., y Chiri Saravia, P.C. (2023). El tecnoestrés en el rendimiento académico en estudiantes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. Horizontes*, 7, (28), 852-861. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.559>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Sinche Crispín, F.B., Espinoza Quispe, C.E., Matos Vila, G.S., Gilvonio Yaranga, F.M., y Vilca Mamani, S. (2023). Experiencias de aprendizaje virtual desde la netnografía. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 1, e-RMS01032023. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.6>
- Verkijika, S.F. (2019). Digital Textbooks are Useful but not Everyone Wants Them: The Role of Technostress. *Computer & Education*, 140, 103591. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.017>





Síntesis Curricular



Lupita Esmeralda Arocutipa Huanacuni

Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Licenciada en Educación con especialidad en Biología y Química en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Área Ciencias de la Educación, Perú. Me desempeño como docente universitaria en dicha universidad, coordino las asignaturas de Metodología del trabajo universitario y Didáctica general y especializada. Desarrollé mis estudios de postgrado en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann obteniendo el grado de maestría en Ciencias mención Tecnología educativa. He trabajado en líneas de investigación relacionada a estrategias metodológicas dentro del contexto educativo.



Gilberto Platero Aratia

Doctor en Educación. Licenciado en Educación-Matemática y Física en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Área Ciencias de la Educación, Perú. Me desempeño como docente universitario en dicha universidad, coordinando las asignaturas Geometría plana y Álgebra. Desarrollé mis estudios de postgrado en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann obteniendo el grado de maestría en Ciencias mención Tecnología educativa. Así mismo, en la Universidad Alas Peruanas. He trabajado en líneas de investigación relacionada a la resolución de problemas, estrategias metodológicas e investigaciones relacionadas con el quehacer del docente.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

ROL EDUCATIVO DE LA GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO EN LA GENERACIÓN DE VALOR ACADÉMICO Y ORGANIZACIONAL

Autora: Ludy Amira Flórez Montañez

ludy.florez@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5345-9710>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Cúcuta, Norte de Santander – Colombia

Autor: Brian Johan Bustos-Viviescas

brian.bustos.v@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4720-9018>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Cúcuta, Norte de Santander – Colombia

Autor: Carlos Alberto Romero Cuestas

calbertoromero@ucundinamarca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6287-8711>

Universidad de Cundinamarca

Soacha, Cundinamarca – Colombia

PP. 309-322



ROL EDUCATIVO DE LA GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO EN LA GENERACIÓN DE VALOR ACADÉMICO Y ORGANIZACIONAL

Autora: Ludy Amira Flórez Montañez

ludy.florez@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5345-9710>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Cúcuta, Norte de Santander – Colombia

Autor: Brian Johan Bustos-Viviescas

brian.bustos.v@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4720-9018>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Cúcuta, Norte de Santander – Colombia

Autor: Carlos Alberto Romero Cuestas

calbertoromero@ucundinamarca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6287-8711>

Universidad de Cundinamarca

Soacha, Cundinamarca – Colombia

Recibido: Septiembre 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

La gestión del talento humano representa un pilar fundamental en las universidades contemporáneas, determinando directamente su competitividad académica y excelencia institucional. Las estrategias implementadas requieren enfoques innovadores que integren desarrollo profesional, retención de talentos y cultura organizacional. Esta investigación examina metodologías actuales empleadas por instituciones superiores para maximizar su recurso más valioso: las personas. Se seleccionaron 21 artículos académicos (2010-2025), identificando elementos clave como fortalecimiento de entornos colaborativos, procesos de innovación y espacios formativos de calidad. Los resultados evidencian un crecimiento sistemático del capital humano, pero evidencia que persisten desafíos en políticas de retención, motivación, evaluación del desempeño y reconocimiento institucional. Se concluye que potenciar el talento universitario garantiza excelencia académica sostenible, contribuyendo al posicionamiento institucional. Es necesaria una articulación estratégica entre formación, bienestar laboral y objetivos institucionales para afrontar retos del entorno globalizado universitario.

Palabras clave: Capital humano, educación superior, gestión de recursos humanos, cultura organizacional.



EDUCATIONAL ROLE OF HUMAN CAPITAL MANAGEMENT IN GENERATING ACADEMIC AND ORGANIZATIONAL VALUE

Abstract

Human resource management represents a fundamental pillar in contemporary universities, directly determining their academic competitiveness and institutional excellence. Implemented strategies require innovative approaches that integrate professional development, talent retention, and organizational culture. This research examines current methodologies employed by higher education institutions to maximize their most valuable resource: people. Twenty-one academic articles (2010-2025) were selected, identifying key elements such as strengthening collaborative environments, innovation processes, and quality educational spaces. Results demonstrate systematic growth in human capital, but evidence shows persistent challenges in retention policies, motivation, performance evaluation, and institutional recognition. It is concluded that enhancing university talent ensures sustainable academic excellence, contributing to institutional positioning. Strategic alignment between training, workplace wellness, and institutional objectives is necessary to address challenges in the globalized university environment.

Key words: Human capital, higher education, human resource management, organizational culture.

Introducción

La concepción del capital humano en las organizaciones ha adquirido gran relevancia en el contexto actual, caracterizado por entornos altamente dinámicos, competitivos y orientados al conocimiento. Este protagonismo se explica por la contribución del capital humano a la generación de ventajas competitivas sostenibles, por medio de procesos de innovación estratégica, aprendizaje organizacional y capacidad de adaptación continua.

En este sentido, el capital humano se configura como una fuente activa de innovación, desarrollo y transformación organizacional, superando una visión tradicional que se reduce a un recurso operativo limitado a funciones y responsabilidad previamente asignadas (Srivastava y Das, 2015).

Bajo este enfoque, las organizaciones orientadas a la educación universitaria enfrentan el reto de fortalecer lineamientos institucionales y potenciar capacidades internas en ámbitos de formación e investigación, con el fin de aumentar la producción científica y la calidad del conocimiento que se genera. Este reto, resulta clave en el escenario donde la educación superior desempeña un papel estratégico en el desarrollo social, económico y científico, y que genera la excelencia académica convirtiéndose en un criterio clave de competitividad y legitimidad institucional (Millones-Gómez et al., 2021).

El capital humano representa, un escenario amplio y complejo para las organizaciones, al integrar dimensiones como habilidades, conocimientos, inteligencia, valores y experiencia, lo que genera desafíos para la gestión estratégica. En consecuencia, el capital humano debe orientarse a potenciar la calidad, eficiencia y alineación con los objetivos organizacionales, reconociendo el carácter dinámico y el impacto directo en el desempeño institucional (Kucharcikova et al., 2024; Santa et al., 2022).

Esto ha despertado un creciente interés a nivel académico en temas como el análisis del recurso humano y la administración integral del talento, generalmente en instituciones de educación superior, las cuales buscan mantener estándares de calidad y promover el desarrollo profesional y personal de sus trabajadores (Bonilla-Chaves y Palos-Sánchez, 2023).

En los últimos años, los procesos de transformación educativa, como la digitalización, internacionalización, acreditación y aseguramiento de calidad han intensificado la necesidad de contar con modelos de gestión de capital humano más estratégico y basado en evidencia. En este escenario, las instituciones de educación superior se enfrentan a presiones constantes para mejorar el desempeño académico, investigativo y administrativo, y a la par da respuesta a las demandas sociales y tecnológicas cada vez más complejas.

Estas dinámicas del entorno revelan la importancia de articular la gestión del talento humano con los objetivos de las instituciones, innovación pedagógica y producción



científica, consolidando al capital humano como un eje central para la sostenibilidad, competitividad y pertinencia de las organizaciones educativas en el contexto contemporáneo.

En este contexto, el presente artículo de revisión narrativa tiene como propósito analizar los principales enfoques y estrategias utilizados en la administración del talento humano desde una perspectiva estratégica, integrando la visión organizacional y educativa. De esta forma, se busca destacar la importancia de la gestión efectiva del talento humano para el desempeño de las instituciones, el fortalecimiento de investigación y consolidación de la excelencia académica en las instituciones de educación universitaria.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico de revisión narrativa, a través de la cual se expone la actualidad de un tema sin seguir un protocolo explícito sistemático en la selección de fuentes bibliográficas (Pardal – Refoyo, 2023). Por lo tanto, se busca sintetizar conceptos teóricos entorno a la gestión del capital humano en el sector organizacional e instituciones de educación superior. Para su desarrollo, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, EBSCOhost, Semantic Scholar y Google Scholar. Para la búsqueda se usaron palabras clave como: *gestión del capital humano, recursos humanos, recursos humanos estratégicos, talento humano en educación superior, capital intelectual organizacional, ventaja competitiva*.

En el proceso de búsqueda y revisión se seleccionaron artículos con fechas de publicación entre 2010 y 2025, priorizando las revisiones sistemáticas, estudios empíricos y documentos teóricos con mayor citación y relevancia en el tema central. La inclusión de los artículos se dio por el nivel de pertinencia en relación a la temática central, el soporte metodológico y relevancia en los resultados. Finalmente se consolidó un total 21 artículos para la elaboración del presente manuscrito, los cuales se organizaron y analizaron



mediante la revisión y lectura crítica, identificando el núcleo del tema, y la agrupación y firmeza de los resultados entorno a la lógica del discurso.

Resultados

El capital humano como activo estratégico

El capital humano definido como el factor de producción más relevante en la organización actual, se ha considerado como un insumo valioso que supera los recursos financieros o tecnológicos, pero que a su vez no puede dársele un valor monetario que forme parte de los activos empresariales. Este capital conformado por una mezcla de habilidades, conocimientos técnicos, actitudes, talentos, competencias y valores intrínsecos de cada persona y que pueden ser utilizados al servicio de los objetivos organizacionales (Osibanjo et al., 2020; Srivastava y Das, 2015).

Por su característica intangible y amplia, se limita a una medición sencilla, sin embargo, el impacto directo en la productividad, innovación y rendimiento a nivel organizacional es ampliamente reconocido. El capital humano se reconoce y valora a través de un grupo de factores, entre los que se destacan los logros académicos, la salud física, mental y los resultados sociales, siendo esto fundamental para que el grupo humano alcance su máximo potencial y de esta manera contribuyan a la productividad económica de la sociedad y las organizaciones (Naicker et al., 2022). Por lo antes mencionado, su impacto es aún mayor, debido a que es influyente en la toma de decisiones, progreso social y economía a en general.

La teoría especializada y fundamenta afirma que la ventaja competitiva de las organizaciones no radica únicamente en los recursos físicos o tecnológicos, está actualmente, va más allá, teniendo una inferencia directa el nivel de formación, la motivación, liderazgo y compromiso de los recursos humanos (Peralta et al., 2016). En consecuencia, la gestión efectiva del recurso humano y su capital debe trascender enfoques administrativos tradicionales, creando un sistema de promoción de entornos

que valoren los continuos procesos de formación, la participación activa, así como la alineación estratégica entre las metas institucionales, los propósitos y necesidades individuales del trabajador, haciendo un particular énfasis en el reconocido salario emocional (Santa et al., 2022).

Gestión del talento y desarrollo organizacional

La gestión del talento juega un papel importante para la atracción, retención, desarrollo e incentivo de compromiso del personal (Musakuro, 2022). Esta permite que las organizaciones fortalezcan sus procesos de innovación, cultura organizacional y liderazgo orientado a la calidad. En las instituciones de educación superior lo antes mencionado se convierte en esencial para el posicionamiento nacional e internacional, atrayendo docentes altamente cualificados y brindándoles oportunidades para su desarrollo profesional al personal académico y administrativo (Shah et al., 2021).

Sin embargo, las estrategias que actualmente utilizan en las instituciones resultan ser ineficaces, por factores como: no involucran, no inspiran, ni garantizan la retención del talento, por ende, no se garantiza un mayor rendimiento académico, de hecho, el proceso de integración es lento para el nuevo trabajador, las actividades de gestión del talento no son priorizadas por los líderes institucionales, la rotación del personal es alta, siendo factores que evidencia la ineficacia de las estrategias (Chethana y Noronha, 2023). A pesar de la importancia para gestionar el talento, las instituciones deben generar estrategias para superar dichos obstáculos, optimizando los esfuerzos para la generación de trabajos más colaborativos y de apoyo.

La capacidad de gestión del talento se considera como una de las habilidades directivas más importantes para la economía del conocimiento (EOC). Además, el reconocimiento del talento se ha convertido en un factor esencial, frente a los cambios en el mercado laboral y la aparición de nuevos profesionales que demandan competencias puntuales (Pikuła, 2024). Por lo tanto, las instituciones actuales deben enfrentar los retos de la nueva era del conocimiento a través del talento.

Instituciones de educación superior y capital humano académico

Las universidades tienen dos roles principales en la dinámica del capital humano, en primer lugar, a través de los procesos formativos y de investigación, y, en segundo lugar, a través de la gestión de estructuras administrativas y académicas. Estos roles la obligan a diseñar estrategias que optimicen el uso del talento humano disponible, a la par que se promueve la formación de investigadores y profesionales altamente capacitados (Millones-Gómez et al., 2021).

Actualmente en la agenda global de sostenibilidad 2030, las instituciones tienen la obligación de adaptar nuevas metodologías frente a las dimensiones socioeconómicas y ambientales. Esto a consecuencia del entorno incierto de las sociedades donde las nuevas generaciones enfrente grandes desafíos frente a la sostenibilidad (García-Mogollón et al., 2023). Por lo tanto, las universidades deben responder con agilidad a estos desafíos globales, convirtiéndose en un reto para la adaptación de prácticas y programas de formación que estén alineados a las tendencias y necesidades del mercado emergente.

La gestión del talento es asociada con prácticas de calidad e innovación que estimulan el desarrollo de competencias, la toma de decisiones y la mejora continua de los procesos en las instituciones de educación superior (Mena y Devece, 2022). Al crear entornos laborales colaborativos, oportunidades de crecimiento y reconocimiento profesional, las universidades pueden crear comunidades académicas sostenibles y con alta capacidad de adaptación.

Dinámicas actuales de investigación y capital humano de educación superior

En los últimos años ha surgido un alto interés por la vinculación de los recursos humanos en la producción científica, en áreas específicas como la analítica de capital humano o la inteligencia organizacional aplicada al talento (Bonilla-Chaves y Palos-Sánchez, 2023). Esto busca conocer como las características del capital humano llegan a generar impacto en la calidad, cantidad y pertinencia de la investigación desarrollada, en

diferentes contextos latinoamericanos donde existen brechas en formación, financiamiento y apoyo institucional.

La gestión del talento humano orientada a la investigación requiere de estrategias que incentiven la participación de la investigación, la promoción de redes de colaboración y la asignación de recursos de formación avanzada. Pues bien, el desarrollo del capital humano debe considerarse como una condición imprescindible para el avance científico, la transferencia de conocimiento y la consolidación de ecosistemas académicos.

Las instituciones de educación superior tienen la obligación de mantenerse al día con la dinámica social, económica, política y ambiental, y adaptarse a la constante evolución de los problemas en estos ámbitos, además de la evolución tecnológica, y así dar respuesta de manera efectiva a las nuevas tendencias y necesidades de competencias específicas. Adicionalmente, deben considerar tener inversiones en diseño e implementación de procesos de perfeccionamiento docente, como también, mejora continua, reconociendo que los procesos requieren inversiones significativas con el fin de obtener resultados importantes en todos los aspectos (Maluenda, 2021).

Ahora bien, el reto que enfrentan las instituciones en relación a la implementación del capital humano, comprende la construcción de un relato que aporta a la cultura estratégica, eficiente y conectada al entorno (Maluenda, 2021). Un aspecto esencial para mejorar la gestión del recurso humano en las instituciones de educación superior es todo lo relacionado con el sistema de aseguramiento de la calidad docente, el cual debe centrarse en subsistemas como la estructura organizacional, sistemas de estándares, implementación de la construcción, monitoreo, evaluación y el feedback constructivo, con el fin de garantizar y mejorar la calidad de la formación del talento (Liu y Changsheng, 2023). No obstante, la calidad de la formación del recurso humano incluye una serie de elementos principales como: estándares ideológicos, moral del estudiante, conocimientos teóricos, capacidad práctica, competencia social, capacidad de aprendizaje independiente, capacidad de pensamiento lógico, capacidad de innovación, espíritu de equipo y desarrollo profesional del graduado Wu y Li, 2013).



La investigación en la educación desde el rol gerencial ha tomado fuerza en el desarrollo económico de las naciones, pues permite comprender la importancia de la adecuada gestión del talento humano para la optimización de los resultados organizacionales (Pedraza y González, 2021). De hecho, es necesaria la sensibilización para la gerencia de las instituciones orientadas a la importancia del diseño e implementación de estrategias encaminadas al reconocimiento del trabajo de calidad y el incentivo de ambientes laborales que contribuyan a la participación del trabajador y que aporte autonomía para la ejecución de sus actividades (Pedraza y González, 2021). Lo antes mencionado contribuye a la satisfacción laboral, que se ve reflejada en el desempeño académico y organizacional.

Encima, es importante el fomento del trabajo en equipo y aprendizaje organizacional para analizar y dar solución a las problemáticas de las instituciones, debido a que estas actividades son valoradas por el trabajador, quien perciben y aportan a los procesos, mejorar la satisfacción de los servicios y optimizar los resultados (Pedraza y González, 2021). No obstante, diferentes estudios demuestran que los docentes perciben que dentro de las instituciones no se les valora ni estimula adecuadamente, conllevando a la falta de reconocimiento a sus aportes y la insuficiente remuneración e incentivos, dando como resultado el afecto directo en la moral y la disminución del rendimiento de los mismos (Cuentas, 2018).

Las capacidades del capital humano influyen significativamente en los aspectos del capital estructural y relacional de las instituciones, aunque el impacto no es directamente al desempeño organizacional, la influencia se da a través de la gestión del conocimiento, mientras que, el capital relacional, la imagen y la comunicación actúan como mediadoras (Machorro y Romero, 2021). Entonces, es esencial que las instituciones de educación superior realicen una gestión eficaz del capital humano e intelectual, promoviendo de esa manera, un ambiente laboral que contribuya a la mejora del compromiso organizacional y a la satisfacción laboral, en donde la gestión y uso de un adecuado del sistema de evaluación de desempeño, este centrado en las competencias y en el conocimiento,



resultando ser importante para el óptimo desempeño del trabajador, y con ello, mejora del crecimiento y desarrollo institucional (Barrera et al., 2025).

Conclusiones

En este contexto en las instituciones de educación superior (IES), el capital humano es un recurso estratégico necesario para el cumplimiento de objetivos institucionales y garantes de la sostenibilidad a largo plazo. Durante la revisión teórica del presente artículo se ha dado a conocer que el éxito de una institución no está dado específicamente en función de los recursos financieros o tecnológicos, sino de la capacidad de gestión y desarrollo de los recursos humanos, que se compone de habilidades, conocimientos, competencias y valores que generan un impacto directo en el desempeño académico, innovación, gestión y competitividad de la institución. Por tal razón, las IES deben articular enfoques integrales y estratégicos que promuevan el aprendizaje continuo, la colaboración y compromiso de las partes interesadas.

Sin embargo, a pesar de ser esencial el capital humano, algunas universidades enfrentan retos para el diseño, implementación y actualización de políticas que actúen eficientemente en la gestión del talento. También, la falta de estrategias transparentes para la integración de nuevos colaboradores, la rotación de personal y la escasa valoración del trabajo son desafíos comunes que generan un impacto negativo en la calidad de educación y la motivación del trabajador. Por tal razón, resulta clave que las IES definan mecanismo en pro de la participación activa, el reconocimiento y la satisfacción laboral, y de esta manera contribuya en un desempeño organizacional óptimo. Adicionalmente, la articulación de la academia y el sector productivo debe fortalecerse, y garantizar que la comunidad estudiantil esté preparada para las demandas del mercado laboral.

Finalmente, la gestión adecuada del capital humano debe darse como un proceso de inversión estratégica que va más allá de la generación de resultados inmediatos, pero que a lo largo del tiempo serán constantes. Las IES que cuentan con una cultura organizacional que valora y potencia el recurso humano, son las mejores posicionadas para hacer frente a

desafíos futuros, las cuales mantienen relevancia en el entorno educativo, que cada vez es más competitivo y globalizado.

Referencias

- Barrera Carmona, P. Y., Zurita Guevara, J. R., Murillo Villacis, R. I., y Pasato Guallpa, P. E. (2025). Evaluación del desempeño del capital humano en instituciones de educación. *Qualitas Revista Científica*, 29(29), 15–32. <https://doi.org/10.55867/qual29.02>
- Bonilla-Chaves, E. F., y Palos-Sánchez, P. R. (2023). Exploring the Evolution of Human Resource Analytics: A Bibliometric Study. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 13(3), 244. <https://doi.org/10.3390/bs13030244>
- Chethana, K. M., y Noronha, S. D. (2023). Impact of talent management practices in higher educational institutions. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences*, 17–46. <https://doi.org/10.47992/ijmts.2581.6012.0287>
- Cuentas Martel, S. C. (2018). La gestión del capital humano en una unidad académica de educación superior. *Educación*, 27(53), 57–72. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.004>
- García-Mogollón, A.-M., García-Mogollón, J.-M., y Malagon-Saenz, E. (2023). Factores relevantes de capital humano en Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Saber ciencia y libertad*, 18(1), 407–434. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10117>
- Kucharcikova, A., Durisova, M., y Staffenova, N. (2024). Implementation of the human capital management concept: an empirical study of small trading company. *Humanities y Social Sciences Communications*, 11(1), 1–14. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03946-x>
- Liu, T., y Changsheng, M. (2023). Research on the construction of quality assurance system in higher education teaching. *Frontiers in Educational Research*, 6(30). <https://doi.org/10.25236/fer.2023.063007>
- Machorro, F., y Romero, M. V. (2021). Influencia del capital humano en el desempeño organizacional de las instituciones de educación superior tecnológica en México. *Formación Universitaria*, 14(5), 3–10. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000500003>
- Maluenda Albornoz, J. (2021). Virtudes y debilidades en la mirada del Capital Humano en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Wimb Lu*, 17(1), 23–32. <https://doi.org/10.15517/wl.v17i1.49499>
- Mena Vásquez, A., y Devece Carañana, C. (2022). Total quality management practices related to human talent management and the generation of innovation in the higher education institutions: A literature review. *ICERI2022 Proceedings*.



on *Advances in Social Science, Humanities, and Management*. DOI: 10.2991/asshm-13.2013.166

Síntesis Curricular



Ludy Amira Flórez Montañez

Administradora de Empresas. Licenciada en Comercio. Especialista en Pedagogía Universitaria. Magíster en Ciencias Económicas. Experta en temas de Marketing Digital y estrategias de negocios, habilidades blandas, talento humano, mercadeo estratégico entre otros temas. Amplia experiencia como Vicerrectora Académica, Vicedecana, Directora de Programa Administración de Empresas. Docente tiempo completo y cátedra de programas de pregrado y posgrados. Líder de procesos de renovación de registro calificado, alta calidad, Consultora y Asesora de Empresas.



Brian Johan Bustos-Viviescas

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación. Maestro en Actividad Física y Entrenamiento Deportivo. Doctorando en Salud Pública. Coordinador de Investigación Formativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Cúcuta, Colombia.



Carlos Alberto Romero Cuestas

Licenciado en Educación Física. Especialista en Legislación educativa y procedimientos. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Doctorando en Motricidad Humana. Post Doctor en Hermenéutica y la investigación científica. Líder Grupo de investigación Centro de Formación Deportiva Pedagogía Administración. Líder semillero de investigación *Progressio kids*. Docente Investigador de la Universidad de Cundinamarca. Soacha, Colombia.





Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y TRABAJO INFANTIL EN CONTEXTOS RURALES DEL ECUADOR

Autor: Danilo Reiban-Garnica

danilo.reiban@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4192-0204>

Universidad Nacional de Educación

Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

Autor: Stefos Efstathios

stefos.efstathios@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5679-8002>

Universidad Nacional de Educación

Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

PP. 323-346





DESIGUALDAD EDUCATIVA Y TRABAJO INFANTIL EN CONTEXTOS RURALES DEL ECUADOR

Autor: Danilo Reiban-Garnica

danilo.reiban@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4192-0204>

Universidad Nacional de Educación

Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

Autor: Stefos Efstathios

stefos.efstathios@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-5679-8002>

Universidad Nacional de Educación

Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

Recibido: Septiembre 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

Este estudio examinó las desigualdades educativas que afectan a niñas y niños de 5 a 14 años en Ecuador a partir de microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU-2023). Con un enfoque cuantitativo, se utilizó la prueba de chi-cuadrado (χ^2) para contrastar área de residencia (urbana/rural) con variables escolares y socioeconómicas: asistencia y jornada, tipo de establecimiento, razones de inasistencia, alfabetización, autoidentificación étnica, acceso a recursos tecnológicos, trabajo infantil y condiciones de pobreza. Los resultados evidencian brechas estadísticamente significativas que desfavorecen a la niñez rural, expresadas en una mayor inasistencia por motivos económicos y laborales, sobre-representación en trabajo agrícola y mayor exposición a pobreza y pobreza extrema. Se concluye que, la garantía del derecho a la educación exige políticas territorializadas e interculturales, articuladas con protección social y eliminación del trabajo infantil, así como sistemas de alerta temprana para prevenir trayectorias de exclusión.

Palabras clave: Educación rural, trabajo infantil, desigualdad educativa, pobreza, deserción escolar.

EDUCATIONAL INEQUALITY AND CHILD LABOUR IN RURAL AREAS OF ECUADOR

Abstract

This study examines educational inequalities affecting children aged 5 to 14 in Ecuador, using microdata from the 2023 National Employment, Unemployment and Underemployment Survey (ENEMDU). Adopting a quantitative approach, chi-square tests





(χ^2) were applied to contrast area of residence (urban/rural) with school and socioeconomic variables: school attendance and schedule, type of institution, reasons for non-attendance, literacy, self-identified ethnicity, access to technological resources, child labour and poverty status. The results reveal statistically significant gaps that disadvantage rural children, expressed in higher non-attendance due to economic and work-related reasons, over-representation in agricultural labour, and greater exposure to poverty and extreme poverty. The findings suggest that guaranteeing the right to education requires territorially targeted and intercultural policies, articulated with social protection and the elimination of child labour, as well as early warning systems to prevent trajectories of exclusion.

Key words: Rural education, child labor, educational inequality, child poverty, school dropout.

Introducción

La educación constituye un derecho fundamental y un mecanismo probado de inclusión social y movilidad intergeneracional. En Ecuador, la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021), establecen la obligatoriedad hasta el bachillerato y comprometen al Estado a garantizar el acceso, la permanencia y la culminación oportuna de los estudios en condiciones de igualdad, sin discriminación geográfica, social o cultural.

En ese marco, la Educación General Básica (EGB), que se extiende desde la preparatoria hasta el décimo año y comprende a la población de 5 a 14 años, constituye una etapa nodal para asegurar trayectorias educativas continuas. El Reglamento General a la LOEI (2023) organiza la EGB en cuatro subniveles —Preparatoria (5 años), Básica Elemental (6–8), Básica Media (9–11) y Básica Superior (12–14) — con la finalidad de responder progresivamente al desarrollo integral del estudiantado.

Este andamiaje jurídico-programático, además de delinear metas de cobertura y progresión, impone la responsabilidad de materializar el derecho en el territorio, condición sin la cual la obligatoriedad se agota en lo declarativo.



No obstante, la universalización de ese derecho se frustra de forma persistente en zonas rurales donde confluyen condiciones de pobreza, altas tasas de trabajo infantil, rezagos de infraestructura, déficit de personal docente cualificado y brechas de conectividad y recursos digitales (Carrión-Yaguana et al., 2021; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2024; Guijarro-Garvi et al., 2022). Si bien el Plan de Desarrollo 2024–2025 enuncia el cierre de brechas territoriales y la ampliación de la cobertura en educación inicial, básica y bachillerato (Secretaría Nacional de Planificación, 2024), la evidencia empírica sugiere que estos compromisos enfrentan obstáculos estructurales y una implementación heterogénea entre provincias con alta concentración de población rural e indígena. En regiones andinas y amazónicas, el cierre de escuelas comunitarias, las distancias geográficas y la movilidad educativa forzada han deteriorado las condiciones de presencialidad pertinente y el anclaje escolar comunitario (Hohenthal y Minoia, 2022), lo que se traduce en trayectorias fragmentadas para niñas y niños en edad EGB.

Aun cuando la literatura nacional y regional ha avanzado en el seguimiento de la cobertura y del logro en pruebas estandarizadas, permanece subexplorado el modo en que interactúan, específicamente en la niñez de 5 a 14 años residente en áreas rurales, factores como el trabajo infantil, la pobreza (y pobreza extrema), la pertenencia étnica, la oferta y modalidad educativa y la brecha tecnológica para producir exclusión educativa. Predominan los enfoques agregados o centrados en el aprendizaje que tienden a no capturar adecuadamente los costos de acceso (transporte, distancia, tiempo), los tiempos familiares de trabajo y cuidado y la disponibilidad real de recursos digitales como mediadores críticos de la asistencia y la permanencia (García-Vélez y Núñez-Velázquez, 2023; Hernández y Esparza, 2022).

En paralelo, la literatura comparada post-pandemia documenta que las soluciones no presenciales amplían brechas cuando se implementan sin cerrar los déficits de conectividad, energía y dispositivos (Montoliú et al., 2024), y que el abandono y el ausentismo crónico responden a una combinación de presiones económicas y de cuidado, vulnerabilidades sociofamiliares y condiciones de oferta y organización escolar.

Por otra parte, los estudios de absentismo muestran que estas dinámicas se expresan de manera acumulativa en contextos empobrecidos y territorialmente marginados, lo que exige abordajes integrales que articulen escuela, familia, comunidad y dispositivos de protección social (Razeto-Pavez y García-Gracia, 2020). En América Latina, organismos multilaterales y estudios recientes advierten tasas de abandono rural sistemáticamente superiores y señalan al trabajo infantil, la falta de recursos y la desmotivación como vectores centrales de exclusión (Arias et al., 2024).

En Ecuador, además, las expectativas educativas y el acompañamiento familiar aparecen condicionados por la estructura socioeconómica del hogar y por marcadores de desigualdad étnico-territorial (Cárdenas-Tapia et al., 2022; Guijarro-Garvi et al., 2022), lo que complejiza la lectura de la *cobertura* como indicador suficiente del derecho.

Desde esta brecha de articulación entre determinantes y trayectorias, el presente estudio caracteriza de manera territorializada la experiencia educativa de niñas y niños de 5 a 14 años en Ecuador y estima la asociación entre el área de residencia (urbana/rural) y un conjunto de variables educativas y socioeconómicas que organizan las trayectorias escolares: asistencia a clases, jornada/modalidad (incluida la educación a distancia), tipo de establecimiento, motivos de inasistencia, autoidentificación étnica, acceso a recursos educativos, participación en trabajo infantil y condición de pobreza. El objetivo no es establecer causalidad, sino documentar patrones robustos de sobrerrepresentación e interpretar mecanismos plausibles mediante los cuales la ruralidad se traduce en desventajas educativas persistentes. Esta formulación responde a hallazgos regionales que muestran efectos duraderos de shocks y pérdidas de aprendizaje sobre la pobreza futura (Bracco et al., 2025) y a evidencia andina que vincula años de escolaridad con menor probabilidad de permanecer en pobreza (Quispe et al., 2024), subrayando la urgencia de intervenciones territorializadas.

El aporte del trabajo es doble. En el plano empírico, integra dimensiones usualmente abordadas por separado (trabajo infantil agro-familiar, pobreza/indigencia, etnicidad, oferta/modalidad y brecha digital) para mostrar cómo la organización del tiempo infantil (trabajo y cuidado), los costos de acceso y la dependencia tecnológica median la relación

entre ruralidad y continuidad escolar, con especial incidencia en subniveles EGB. En el plano político-técnico, provee evidencia para territorializar la garantía del derecho, articulando presencialidad pertinente (reapertura/fortalecimiento de micro-sedes, transporte y calendarios sensibles a estacionalidad), protección social que compense el costo de oportunidad del estudio y relevancia intercultural en escuelas con anclaje comunitario. Esta lectura converge con propuestas que desplazan el énfasis exclusivo en la *cobertura* hacia un sistema de garantías capaz de reconocer las condiciones reales de la niñez rural e indígena y sostener sus trayectorias educativas (Finetti, 2024; Montoliú et al., 2024; Arias et al., 2024). Finalmente, al recuperar el papel de la modalidad y de la dotación tecnológica como mecanismos diferenciales, y al situarlos en el cruce ruralidad-etnicidad, el estudio contribuye a explicar por qué políticas formalmente universales pueden producir efectos distributivos regresivos si no se implementan con enfoque territorial.

Marco teórico

Trabajo infantil y educación

El trabajo infantil funciona como mecanismo de exclusión educativa en contextos donde convergen pobreza, ciclos productivos familiares, déficits de oferta escolar y brecha tecnológica. La literatura muestra que su génesis no se explica solo por pobreza monetaria, sino por la articulación de decisiones intrafamiliares, prácticas culturales, fallas de fiscalización y respuestas estatales fragmentadas (Bolaños et al., 2025). En Ecuador, la disputa entre una corriente abolicionista y una crítica-regulatoria (Valencia, 2023) ha derivado en políticas no siempre coherentes entre sí: transferencias condicionadas, esfuerzos normativos y programas focalizados que no logran acoplarse a estrategias educativas contextuales. A nivel empírico, Carrión-Yaguana et al. (2021) evidencian que la escolaridad parental (en particular la paterna para el caso de niñas) reduce la probabilidad de trabajo infantil, mientras que hogares con más menores y sin servicios básicos elevan la propensión a involucrar a niños en actividades económicas, con impacto directo en asistencia y rezago escolar.

Aunque el marco legal fija la edad mínima de 15 años, la normalización del trabajo infantil y adolescente en ámbitos rurales se asocia menos a desconocimiento normativo y más a incentivos estructurales: costos de acceso a la escuela (distancia, transporte), retornos percibidos y demanda de trabajo familiar en picos estacionales. Evidencia internacional sugiere que mejoras de oferta escolar (infraestructura, materiales y presencialidad docente) reducen sustantivamente la participación infantil en labores intensivas (Wortsman et al., 2024); el mecanismo, aumentar el valor relativo de la escuela y disminuir el costo de oportunidad del estudio, es análogo al que opera en territorios andinos y amazónicos. En el plano simbólico, persiste una brecha entre conocimiento de la norma y prácticas cotidianas incluso en sectores con mayor nivel educativo (Bolaños et al., 2025), lo que refuerza que la respuesta debe articular escuela-familia-comunidad en clave de derechos y pertinencia cultural, y no limitarse a prescripción normativa o campañas informativas.

Pobreza y educación

La relación entre educación y pobreza es simultáneamente empírica y estructural. Con base en hogares peruanos, Quispe et al. (2024) muestran que años de escolaridad, gasto educativo y área de residencia reducen la probabilidad de ser pobre, mientras que Finetti (2024) conceptualiza la pobreza educativa como exclusión epistémica, afectiva y cultural, reclamando abordajes pedagógicos que integren dimensiones cognitivas, emocionales y espirituales. La COVID-19 profundizó brechas preexistentes: con microdatos de 13 países, Bracco et al. (2025) proyectan pérdidas educativas con efectos persistentes sobre pobreza futura, especialmente en hogares rurales, indígenas y con jefatura femenina.

En la misma línea, Crosnoe et al. (2021) muestran que la educación materna se asocia de manera significativa con la matrícula de los niños en programas de educación infantil y con su participación en actividades de estimulación cognitiva en el hogar, evidenciando cómo las oportunidades educativas tempranas se distribuyen de forma desigual según el capital educativo de las familias y se traducen en patrones intergeneracionales de ventaja y desventaja. De esta literatura se desprende una

implicación clave; que las inversiones en educación y cuidado de la primera infancia generan retornos sociales elevados cuando se insertan en modelos integrales y territorialmente sensibles, en los que la política educativa se articula con la salud, la nutrición, la protección social y el apoyo a las familias, evitando soluciones tecnocráticas homogéneas y desconectadas de las realidades locales (Goldhill y Lewis, 2020). Esta lectura enfatiza que la educación es eje articulador de políticas de desarrollo humano, no solo un instrumento para mejorar ingresos futuros.

Factores socioeconómicos y asistencia escolar

La asistencia condensa la materialización del derecho a la educación y está condicionada por estatus socioeconómico, capital cultural y recursos tecnológicos. El estatus socioeconómico emerge de manera consistente como predictor fuerte del ausentismo, por encima de género o país (Fredriksson et al., 2024; Trelles et al., 2025), en especial cuando los hogares carecen de dispositivos, conectividad o tiempo adulto disponible para sostener tareas escolares. La literatura identifica canales psicosociales y contextuales adicionales: inseguridad alimentaria, ansiedad, bajo apoyo parental, violencia escolar y sedentarismo se asocian con ausentismo crónico en estudios con amplias muestras internacionales (Rahman et al., 2023). En el período post-pandemia, el sentido de pertenencia, la seguridad percibida y la vinculación escuela-comunidad aparecen como protectores frente a la deserción (Montoliú et al., 2024).

A nivel de diseño, Razeto-Pavez y García-Gracia (2020) sostienen que el absentismo escolar no puede abordarse mediante respuestas universalistas, sino a través de planes locales o municipales de prevención y atención, formulados en el nivel territorial. Estos planes se estructuran sobre objetivos con un propósito moral explícito, un enfoque preventivo, el trabajo colectivo entre actores y la creación de comisiones escolares y territoriales que articulen escuelas, servicios sociales y otros recursos comunitarios. Un componente central es la detección precoz y el registro sistemático de la asistencia, mediante instrumentos que midan variables de riesgo y permitan intervenir tempranamente sobre los casos de ausencia, generando además información útil para la toma de decisiones en política educativa.



Metodología

El estudio adopta un enfoque cuantitativo y un diseño transversal, sustentado en el análisis secundario de microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) 2023 del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2023). La unidad de análisis es la persona y la población de referencia corresponde a niñas y niños de 5 a 14 años, tramo que abarca la Educación General Básica (EGB) en Ecuador. Todas las estimaciones se calcularon con los factores de expansión provistos por el INEC para garantizar representatividad nacional y por área de residencia (urbana/rural). El procesamiento respetó el diseño muestral complejo de ENEMDU (estratos y conglomerados), y las varianzas se estimaron mediante linealización de Taylor.

Las variables se organizaron en tres ejes analíticos. El primero, relativo a escolarización, incluyó asistencia a clases (sí/no), jornada/modalidad (mañana, tarde, noche, integral, dos jornadas, a distancia) y tipo de establecimiento (fiscal/público, fiscomisional, particular, municipal). El segundo, centrado en barreras y motivos de no asistencia, recogió las categorías oficiales del cuestionario (falta de recursos económicos, trabajo, no hay establecimientos, cuidado de hijos, entre otras). El tercero agrupó condiciones laborales y socioeconómicas: los tres indicadores utilizados por el INEC para aproximar trabajo infantil (trabajó la semana pasada; actividad que realizó para ayudar en su hogar —con énfasis en labores agrícolas/cuidado de animales—; y tiene trabajo del cual estuvo ausente) y la condición de pobreza y pobreza extrema conforme a la clasificación oficial. Con fines de contexto interpretativo, se consideraron además alfabetización, autoidentificación étnica y disponibilidad de equipo para actividades educativas.

El procesamiento incluyó la depuración de valores perdidos y categorías no sabe/no responde/no aplica, que se excluyeron de los denominadores al calcular proporciones. Todas las tablas de contingencia y porcentajes se generaron ponderadas con los factores de expansión de ENEMDU, manteniendo estratos y conglomerados activos. Para evaluar la asociación entre el área de residencia (urbana/rural) y cada variable categórica se aplicó la prueba de independencia χ^2 con corrección de Rao–Scott (equivalente F) apropiada para

encuestas complejas, preservando el diseño muestral; la significancia se evaluó con $\alpha = 0,05$.

Dado el tamaño muestral de ENEMDU, la interpretación sustantiva no se apoya exclusivamente en los p-valores: se complementó con el tamaño de efecto mediante V de Cramer y con la inspección de residuos tipificados por celda para identificar sobrerrepresentaciones o déficits que fundamentan los argumentos del texto. Adicionalmente, se reporta el V.TEST como apoyo a la localización de celdas relevantes; en este manuscrito se entiende por V.TEST el residuo tipificado formulado en el marco del análisis de correspondencias (Morineau, 1984), que permite identificar con claridad qué combinaciones área $\times$ categoría se apartan de la independencia.

Resultados del análisis con uso de la prueba de chi-cuadrado

Se examinó la asociación entre área de residencia (urbana/rural) y cada variable categórica mediante χ^2 de independencia. Se reportan χ^2 , gl y V.TEST. Dado el tamaño muestral de ENEMDU-2023, todas las asociaciones relevantes resultaron significativas ($p < 0,001$).

1. **Asiste a clases – Área**
 $\chi^2 = 42,93$; gl = 1; V.TEST = 6,45; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 1).
2. **Jornada a la que asiste – Área**
 $\chi^2 = 1.377,85$; gl = 5; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 2).
3. **El establecimiento donde estudia – Área**
 $\chi^2 = 2.851,56$; gl = 3; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 3).
4. **Disponibilidad de equipo para actividades educativas – Área**
 $\chi^2 = 55,33$; gl = 3; V.TEST = 6,78; $p < 0,001$.
5. **Razón por la que no asiste – Área**
 $\chi^2 = 136,79$; gl = 14; V.TEST = 9,63; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 4).



6. **Sabe leer y escribir – Área**
 $\chi^2 = 20,07$; gl = 1; V.TEST = 4,33; $p < 0,001$.
7. **Autoidentificación (cómo se considera) – Área**
 $\chi^2 = 7.277,15$; gl = 7; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
8. **Trabajó la semana pasada – Área**
 $\chi^2 = 2.563,52$; gl = 1; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 5, Panel A).
9. **Actividad que realizó para ayudar en su hogar – Área**
 $\chi^2 = 1.077,50$; gl = 6; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 5, Panel B).
10. **Tiene trabajo del cual estuvo ausente – Área**
 $\chi^2 = 32,27$; gl = 1; V.TEST = 5,56; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 5, Panel C).
11. **Sitio de trabajo – Área**
 $\chi^2 = 1.136,11$; gl = 10; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
12. **Pobreza – Área**
 $\chi^2 = 3.965,08$; gl = 1; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 6, Panel A).
13. **Pobreza extrema – Área**
 $\chi^2 = 3.678,63$; gl = 1; V.TEST = 99,99; $p < 0,001$.
(Véase Tabla 6, Panel B).

Resultados y discusión

Los contrastes bivariados mediante χ^2 evidencian asociaciones de gran magnitud entre el área de residencia y múltiples dimensiones escolares y socioeconómicas. Más que describir diferencias aisladas, los datos configuran un régimen de desventaja territorial que organiza las trayectorias educativas de niñas y niños en edad de Educación General Básica. La mayor proporción de no asistencia en zonas rurales, en términos relativos a su peso poblacional, sugiere que las condiciones de acceso, la disponibilidad de oferta y los costos de oportunidad actúan de forma simultánea sobre la continuidad escolar.

En la Tabla 1 se observa que, si bien la asistencia es mayoritaria, la no asistencia es relativamente más alta en el ámbito rural que en el urbano: el 37,33% de quienes no asisten reside en áreas rurales, por encima del 34,21% que representa la ruralidad en la población total de 5–14 años (+3,12 p.p.).

En contraste, entre quienes sí asisten la composición urbana–rural replica casi exactamente la estructura poblacional (34,11% rural). Este diferencial consistente anticipa trayectorias más frágiles allí donde la escuela se ubica lejos, el transporte es intermitente o los hogares priorizan tareas productivas y de cuidado. El patrón dialoga con estudios que documentan cómo la distancia, la reducción de micro-sedes y la movilidad educativa forzada incrementan barreras de acceso en áreas andinas y amazónicas (Hohenthal y Minoia, 2022; Montoliú et al., 2024).

Tabla 1.
Asiste a clases por área (5–14 años)

Asiste a clases	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Sí	2.453.595	1.270.169	3.723.764	65,89	34,11	100,00
No	75.603	45.041	120.644	62,67	37,33	100,00
Total	2.529.198	1.315.210	3.844.408	65,79	34,21	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en INEC–ENEMDU 2023.

La sobrerrepresentación de la modalidad a distancia en el mundo rural refuerza esta interpretación. Allí donde la presencialidad sostenida es inviable por razones geográficas o por cierre de microescuelas, el sistema desplaza a la niñez hacia formatos no presenciales que, en ausencia de conectividad, energía y dispositivos, operan como una flexibilización regresiva del derecho: el aula se reemplaza por un entorno con barreras tecnológicas que elevan el riesgo de inasistencia intermitente y pérdida de aprendizaje.

La Tabla 2 muestra que el 91,76% de quienes cursan a distancia reside en áreas rurales (+57,65 p.p. respecto de la composición rural entre asistentes, 34,11%), mientras que la jornada integral alcanza 56,28% rural (+22,17 p.p.). Por contraste, las jornadas de



En este entramado, el trabajo infantil articula economía doméstica y tiempo escolar. La Tabla 5 muestra asociaciones extremas con la ruralidad: el 92,14% de quienes trabajaron la semana pasada reside en zonas rurales (+57,93 p.p. sobre la base).

En relación con anterior, en las actividades para ayudar en el hogar, las labores agrícolas/cuidado de animales concentran 97,03% de los casos en lo rural (+62,82 p.p.), ayudar en trabajo de familiar alcanza 77,67% (+43,46 p.p.) y ayudar en negocio familiar llega a 50,24% (+16,03 p.p.), mientras que no realizó ninguna actividad desciende a 30,10% (-4,11 p.p.). Además, 90,22% de quienes tienen un trabajo del cual estuvieron ausentes son rurales (+56,01 p.p.).

Estos datos señalan que la organización del tiempo infantil está subordinada a ciclos y necesidades de la economía familiar, especialmente agropecuaria, lo que compite con la asistencia regular y la disponibilidad para el aprendizaje, con mayor probabilidad de interrupciones cuando la escuela depende de tareas domiciliadas o de TIC no garantizadas.

La evidencia regional sugiere que, sin modificar la estructura de incentivos de los hogares por la vía de protección social, ingresos y servicios, y sin compatibilizar la organización escolar (jornada y calendario) con los ritmos locales, las prohibiciones legales no desplazan prácticas arraigadas; a lo sumo, las invisibilizan (Carrión-Yaguana et al., 2021; Valencia, 2023).

En paralelo, mejorar infraestructura, disponibilidad docente y materiales pertinentes eleva el valor relativo de la escuela para las familias y reduce la participación laboral infantil (Wortsman et al., 2024).

La información revela que el trabajo infantil no es un fenómeno aislado, sino un pilar de la economía doméstica rural. La altísima concentración de menores en labores agrícolas y de cuidado demuestra que el tiempo de los niños y niñas no pertenece totalmente a la escuela, sino que está subordinado a los ciclos de producción del hogar.



La intersección ruralidad–etnicidad añade un plano de acumulación de desventajas. La concentración de la autoidentificación indígena en el espacio rural visibiliza una superposición de fronteras territoriales, lingüísticas y culturales que las soluciones homogéneas del sistema no resuelven. Allí donde la interculturalidad permanece en el nivel declarativo, sin docencia bilingüe, materiales en lengua originaria ni participación comunitaria vinculante, la escuela pierde porosidad y sentido de pertenencia; el resultado es un currículum que, en lugar de reconocer y movilizar capitales culturales locales, tiende a desautorizarlos, mermando la implicación y la asistencia regular (Montoliú et al., 2024; Finetti, 2024).

En paralelo, la pobreza y la pobreza extrema constituyen el determinante transversal que otorga coherencia al sistema descrito. La Tabla 6 explicita que, entre los pobres, la composición rural alcanza 51,65% (+17,45 p.p. sobre la base de 34,20%), mientras que entre los no pobres desciende a 25,55% (–8,65 p.p.). La sobrerrepresentación es aún más marcada en indigencia: 70,76% de las y los indigentes son rurales (+36,56 p.p.). Esta distribución condiciona el acceso inmediato a la escuela (transporte, útiles, conectividad) y modela expectativas y retornos percibidos de la escolaridad. La evidencia comparada indica que las pérdidas de aprendizaje tienen efectos persistentes sobre movilidad social y pobreza futura (Bracco et al., 2025) y que los años de escolaridad reducen de manera significativa la probabilidad de ser pobre (Quispe et al., 2024).

En consecuencia, la política educativa, aislada de la protección social y de las estrategias de inclusión productiva en los territorios rurales, carece de la palanca necesaria para alterar trayectorias marcadas por la pobreza. Los análisis sobre desarrollo infantil temprano en el Sur global subrayan que la eficacia de la educación inicial depende de su articulación con políticas de reducción de la pobreza, protección social y desarrollo local, de modo que los servicios lleguen efectivamente a niñas y niños de hogares campesinos e indígenas y produzcan retornos sostenidos en bienestar y movilidad social (Goldhill y Lewis, 2020).

Conclusiones

La evidencia presentada confirma que la ruralidad opera como un ordenador estructural de las oportunidades educativas de la niñez ecuatoriana. Las asociaciones de gran magnitud entre área de residencia y las dimensiones analizadas muestran que la desigualdad educativa que afecta a niños y niñas de 5 a 14 años no se explica por decisiones individuales ni por déficits aislados de motivación, sino por una constelación de mecanismos territoriales, económicos, tecnológicos y socioculturales que se activan de manera articulada.

La sobrerrepresentación rural en modalidades no presenciales y en condiciones de no asistencia, en un contexto de brecha de equipamiento y conectividad, sugiere que la sustitución de presencialidad por formatos a distancia, sin provisión pública, se traduce en un currículum diferencial que amplifica desventajas de origen. El predominio de la oferta fiscal en territorios rurales podría ser una oportunidad para compensar esas brechas; sin embargo, cuando coexiste con restricciones materiales persistentes en hogares y escuelas, el resultado tiende a ser un acceso más frágil al currículum y una mayor exposición a trayectorias interrumpidas.

La centralidad del trabajo infantil en el patrón observado confirma que la organización del tiempo infantil está estrechamente vinculada a la economía doméstica y a los ritmos productivos locales. Allí donde el ingreso es volátil, los costos de acceso son altos y la escuela no ofrece un anclaje presencial estable, las familias asignan tiempo de niñas y niños a tareas agrícolas y de cuidado, en parte como estrategia de supervivencia. Las razones de no asistencia asociadas a falta de recursos, trabajo, cuidado de hijos y ausencia de establecimientos cercanos desmienten explicaciones moralistas y orientan la mirada hacia la arquitectura de garantías que el Estado debe asegurar en el territorio. Del mismo modo, la superposición ruralidad-etnicidad hace visible que, sin interculturalidad operativa (docencia intercultural bilingüe, materiales en lengua originaria, participación comunitaria vinculante) la escolarización corre el riesgo de desanclarse culturalmente y de reforzar distancias simbólicas que afectan la implicación y la asistencia regular.

De estos hallazgos se desprenden tres implicaciones sustantivas. La primera es que el derecho a la educación, entendido más allá del enunciado legal, requiere condiciones materiales y organizativas que hagan posible la presencia escolar sostenida y significativa en el territorio: infraestructura y transporte escolar cercanos, calendarios sensibles a la estacionalidad agrícola, alimentación ampliada, servicios de cuidado que descarguen a niñas y adolescentes, y recursos pedagógicos que no dependan exclusivamente de conectividad y dispositivos. La segunda es que la política educativa solo puede ser eficaz si se articula con políticas sociales y económicas que reduzcan el costo de oportunidad de estudiar y modifiquen incentivos de hogares con alta exposición a pobreza y pobreza extrema; sin protección social, empleo rural y fortalecimiento de ingresos, la escuela compite en desventaja y las trayectorias se interrumpen. La tercera es que la noción de cobertura debe ser reformulada en clave de accesibilidad curricular: no basta con matrícula y oferta nominal si las condiciones de participación dependen de capitales tecnológicos, culturales y temporales desigualmente distribuidos.

Este estudio, basado en microdatos de la ENEMDU-2023 y en contrastes bivariados mediante chi-cuadrado, aporta una fotografía robusta de asociaciones y sobrerrepresentaciones que delinear prioridades de política en el corto y mediano plazo. No obstante, sus alcances deben leerse a la luz de limitaciones que abren nuevas líneas de investigación.

La naturaleza transversal del diseño no permite establecer relaciones causales; para estimar la fuerza y dirección de los vínculos y desagregar efectos contextuales, resulta pertinente, en futuros estudios, complementar con medidas de tamaño de efecto, explorar modelos multivariados y, de ser posible, aproximaciones multinivel que distingan la varianza individual de la escolar y cantonal.

Asimismo, el fenómeno del trabajo infantil, aproximado aquí con indicadores de participación reciente y actividades de apoyo en el hogar, se beneficiaría de triangulaciones con definiciones operativas armonizadas y con evidencia cualitativa situada que permita comprender decisiones familiares, calendarios productivos y mediaciones escolares desde la perspectiva de los propios actores.



Referencias

- Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., y Pineda, B. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. *Inter-American Development Bank*. <https://doi.org/10.18235/0005515>
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. [Registro Oficial N.º 449, Quito].
- Bolaños, A., Guevara, M., Dragustinovis, H., y Guevara, M. (2025). Conciencia pública y sensibilización: Educación para combatir el trabajo infantil en México. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(1), pp. 81–94. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i1.43489>
- Bracco, J., Ciaschi, M., Gasparini, L., Marchionni, M., y Neidhöfer, G. (2025). The impact of COVID-19 on education in Latin America: Long-run implications for poverty and inequality. *Review of Income and Wealth*, 71(1), e12687. <https://doi.org/10.1111/roiw.12687>
- Cárdenas-Tapia, J., Pesántez-Avilés, F., y Torres-Toukoumidis, A. (2022). Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia: La dicotomía rural-urbana en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74, pp. 95–115. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226>
- Carrión-Yaguana, V., Meneses, K., y Cruz, E. (2021). Las preferencias de género en el trabajo infantil en Ecuador. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 46(2), pp. 180–195. <https://doi.org/10.1080/08263663.2021.1882831>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68814-prevencion-reduccion-abandono-escolar-america-latina-caribe>
- Crosnoe, R. L., Johnston, C. A., y Cavanagh, S. E. (2021). Maternal education and early childhood education across affluent English-speaking countries. *International Journal of Behavioral Development*, 45(3), 226–237. <https://doi.org/10.1177/0165025421995915>
- Finetti, S. (2024). Promuovere l'educazione e contrastare la povertà educativa: Questione di paradigmi? *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 28(68), pp. 29–41. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/19181>
- Fredriksson, U., Rasmusson, M., Backlund, Å., Isaksson, J., y Kreitz-Sandberg, S. (2024). Which students skip school? A comparative study of sociodemographic factors and student absenteeism using PISA data. *PLOS ONE*, 19(5), e0300537. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300537>

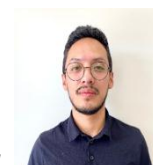


- García-Vélez, D., y Núñez-Velázquez, J. J. (2023). El gasto social y la pobreza multidimensional en Ecuador. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 109, pp. 317–347. <https://doi.org/10.7203/ciriec-e.109.22949>
- Goldhill, S., y Lewis, P. (2020). Early childhood development in the Global South: Introduction. *Journal of the British Academy*, 8(s2), 1–6. <https://doi.org/10.5871/jba/008s2.001>
- Guijarro-Garvi, M., Miranda-Escolar, B., Cedeño-Menéndez, Y. T., y Moyano-Pesquera, P. B. (2022). Education as a dimension of human development: A provincial-level education index for Ecuador. *PLOS ONE*, 17(7), e0270932. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270932>
- Hernández, M. T., y Esparza, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophía*, 32, pp. 171–193. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>
- Hohenthal, J., y Minoia, P. (2022). Territorial and mobility justice for indigenous youth: Accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6), pp. 850–866. <https://doi.org/10.1080/17450101.2021.1987154>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), 2023. Instituto Nacional de Estadística y Censos*, Quito.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021). *Registro Oficial* 434, Quito.
- Montoliú, M. Á. E., González, R. E. D., Alfaro-Ponce, B., Morales-Maure, L., y García-Marimón, O. (2024). School dropout, lag and repetition: Strategies for inclusive and sustainable education in the framework of public policies. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), pp. 7686–7698. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.3677>
- Morineau, A. (1984). Note sur la caractérisation statistique d'une classe et les valeurs-tests. *Bulletin Technique du Centre de Statistique et d'Informatique Appliquées*, 2, pp. 20–27.
- Quispe, J., Cáceres, R., y Guevara, M. (2024). Education and its effect on monetary poverty of households in Peru. *Frontiers in Education*, 9, pp. 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1386317>
- Rahman, M. A., Renzaho, A. M. N., Kundu, S., Awal, M. A., Ashikuzzaman, M., Fan, L., Ahinkorah, B. O., Okyere, J., Kamara, J. K., y Mahumud, R. A. (2023). Prevalence and factors associated with chronic school absenteeism among 207,107 in-school adolescents: Findings from cross-sectional studies in 71 low-middle and high-income countries. *PLOS ONE*, 18(5), e0283046. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283046>
- Razeto-Pavez, A. C., y García-Gracia, M. (2020). Hacia un plan local de prevención y atención del absentismo escolar en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 571–586. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.28>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2024). *Plan de desarrollo para el nuevo Ecuador 2024–2025. Consejo Nacional de Planificación*, Quito.



- Trelles, K., Segovia, J., Orellana, M., y Aguilar, V. (2025). School segregation in Ecuador: A geographical analysis. *International Review of Sociology*, 35(1), pp. 197–212. <https://doi.org/10.1080/03906701.2025.2450437>
- Valencia, M. (2023). El trabajo infantil y su incorporación en la agenda pública en Ecuador. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 10(2), pp. 159–176. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2023.5997>
- Wortsman, B., Bhattacharya, J., Lim, J., Tanoh, F., Shaheen, S., Ogan, A., y Kaja, J. (2024). Accelerating progress towards eradicating child labour (SDG 8.7) with quality education (SDG 4): School quality is linked to reduced child cocoa labour in Côte d'Ivoire. *Research in Comparative and International Education*, 19(3), pp. 321–351. <https://doi.org/10.1177/17454999241255182>

Síntesis Curricular



Danilo Reiban-Garnica

Licenciado en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Magíster en Investigación en Sociología Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Ecuador) y Magíster en Educación con mención en Gestión y Liderazgo por la Universidad del Azuay (UDA). Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Cañar, Ecuador. Sus líneas de investigación incluyen política educativa, desarrollo y liderazgo docente.



Stefos Efstathios

Profesor Titular Principal de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Posdoctorado en Administración, Política y Sociedad, PhD en Estudios Pedagógicos. Especialización en Dificultades de Aprendizaje. Licenciatura en la Educación. Maestría en Diseño Ambiental. Diploma en Ingeniería Eléctrica. Fue Rector de la UNAE, Vicerrector Académico, Coordinador Académico de Grado, Director de Calidad y Evaluación Institucional, Editor y Miembro de comités editoriales de revistas reconocidas internacionalmente, delegado a la Asamblea Nacional del Ecuador para reformas de las leyes orgánicas de educación.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

USO DE INTERNET PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA. UN ANÁLISIS DE LA EVIDENCIA ACTUAL

Autora: Nancy Murillo Orjuela
nancymurilloorjuela18@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-7427-9221>
Institución Educativa Ovidio Decroly
Castillo, Meta - Colombia

PP. 347-368



USO DE INTERNET PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA. UN ANÁLISIS DE LA EVIDENCIA ACTUAL

Autora: Nancy Murillo Orjuela
nancymurilloorjuela18@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-7427-9221>
Institución Educativa Ovidio Decroly
Castillo, Meta - Colombia

Recibido: Julio 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

La finalidad de esta investigación consistió en examinar el impacto que genera la utilización del internet como herramienta para potenciar la competencia lectora en los estudiantes. Se realizó una revisión sistemática analizando 50 artículos seleccionados mediante la metodología PRISMA, consultando diversas bases de datos como Dialnet, Scopus, Google Scholar y Web of Science. Las evidencias encontradas ponen de manifiesto que el uso de internet ayuda a acceder a los contenidos que la educación necesita y fomenta el aprendizaje autónomo; no obstante, también se consideraron problemas como la sobreabundancia de información o la falta de estrategias docentes para un correcto uso de los recursos que proporciona el mundo digital.

Palabras clave: Aptitud para la lectura, internet, competencia digital, autoaprendizaje.

THE USE OF THE INTERNET FOR THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION. AN ANALYSIS OF CURRENT EVIDENCE

Abstract

The purpose of this research was to examine the impact of using the internet to enhance students' reading skills. A systematic review was carried out by analyzing 50 articles selected according to the PRISMA methodology, consulting various databases such as Dialnet, Scopus, Google Scholar, and Web of Science. The evidence found shows that internet use helps access the content needed for education and also fosters independent learning. However, at the same time, problems such as the overabundance of information

and the lack of teaching strategies for the proper use of the resources provided by the digital world were also considered.

Key words: Reading ability, Internet, Digital skills, self-instruction.

Introducción

La competencia lectora se considera uno de los pilares fundamentales de la educación, ya que facilita el acceso a la información, el análisis crítico y la aplicación de conocimientos en diversos escenarios. En un entorno donde la virtualización predomina en los procesos de enseñanza, el uso de internet se ha transformado en un recurso indispensable para el fomento de estas capacidades. Es más, la destreza para navegar por espacios virtuales, el manejo seguro de la información y el ejercicio de la lectura se hallan intrínsecamente entrelazados. Por este motivo, investigar la función de la red en el desarrollo lector resulta fundamental para adaptarse a las demandas educativas actuales y preparar a los estudiantes ante las exigencias de la sociedad del conocimiento.

En general, la investigación sobre el uso de internet como herramienta de desarrollo de la competencia lectora se centra en dos vertientes principales: el análisis de plataformas y aplicaciones especialmente diseñadas para optimizar la lectura, y el estudio del impacto del acceso libre a la información digital. Algunos autores sostienen que internet ofrece la posibilidad de un aprendizaje autónomo que se ajusta al ritmo de cada estudiante, permitiéndoles seleccionar documentos de acuerdo con sus preferencias y niveles de conocimiento (Macías y Santana, 2024). Estos enfoques subrayan la necesidad de diseñar estrategias que contribuyan al desarrollo integral de esta competencia y al fortalecimiento del pensamiento crítico en entornos virtuales.

Siguiendo con lo desarrollado previamente, se formula la pregunta de investigación que va a guiar el presente artículo: ¿en qué medida el uso del Internet como herramienta tecnológica puede potenciar la competencia lectora de los estudiantes y fomentar así una educación más significativa? Para dar respuesta a este problema se desarrolló el artículo en varias secciones: En primer lugar, se presenta una breve contextualización sobre el uso del Internet en el desarrollo de competencias lectoras, exponiendo enfoques tradicionales

y contemporáneos. Luego, se describe la metodología de la revisión sistemática que describe los criterios de inclusión y exclusión aplicados. Posteriormente, se exponen los principales hallazgos asociados con las ventajas y desafíos de la implementación de recursos digitales se presentaron para fortalecer las habilidades de lectura.

En primera instancia, la *ejecución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo* se ha convertido en un recurso clave para alcanzar la mejora de la cultura lectora. Como expresan Cardales et al. (2024), las TIC junto con estrategias *gamers* hace que se pueda elevar el nivel de competencia lectora del alumnado. En dicho estudio analizan la lectura a partir del uso de las TIC, se observa en primer lugar como el uso de las TIC pueden contribuir a despertar la motivación de los estudiantes hacia la lectura, y segundo como en los ejercicios de comprensión lectora para resolver la complejidad de las tareas es posible de implementar elementos del uso de la interactividad y de contextos de aprendizaje a partir del juego.

Un segundo aspecto clave que incide también en la *mejora de la competencia lectora a través del uso de TIC, es el desarrollo de competencias digitales en el profesorado*. En esta línea, Ramos Pérez (2020), investiga cómo la formación y las competencias tecnológicas del profesorado influyen en la mejora de la comprensión lectora en alumnos. En este sentido, se llega a la conclusión de que, si los docentes son capaces de integrar correctamente las tecnologías digitales en la asignatura, el contexto de aprendizaje será más activo y más adaptado a las necesidades de las y los alumnos. La formación del profesorado en el uso de las herramientas tecnológicas al final se convierte en un determinante para el éxito de las estrategias de enseñanza de la lectura en el contexto digital.

Metodología

Para la recopilación de información, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura en bases de datos académicas en español e inglés, con el objetivo de identificar estudios relevantes publicados entre 2020 y 2025. Se eligieron bases de datos por su

Según Barquero (2022) y Page et al. (2021) el método de prisma permite estructurar del proceso de revisión a través de fases claras: identificación, selección, elegibilidad e inclusión, garantizando así la transparencia y la reciprocidad del estudio. Estas fases se han seguido estrictamente para reducir la distorsión y garantizar la calidad de los estudios analizados. Además, el diagrama de flujo de prisma se utilizó para el registro preciso del procedimiento de investigación y selección, documentando la cantidad identificada, excluida y finalmente involucrada en el análisis. El enfoque de este método no solo ayuda a comprender el proceso de análisis, sino que también aumenta el poder y la confiabilidad de los resultados. A continuación, en la Tabla 1 se presenta la cantidad de artículos recopilados de la base de datos que se describió de acuerdo con el desarrollo del proceso.

Tabla 1
Fuentes académicas y documentos identificados

Fuentes de información	Artículos
Dialnet	8
ERIC	3
Google Académico	8
Scopus	15
SciELO	7
Web of Science	9

Resultados

La revisión sistemática permitió identificar los principales ejes, estrategias y enfoques pedagógicos aplicados al desarrollo de la competencia lectora mediante el uso de internet. A partir del análisis de 50 investigaciones, se halló que el acceso a contenidos digitales y el aprendizaje autónomo o autorregulado favorecen la comprensión lectora, siempre que se apliquen las estrategias adecuadas.

Métodos como el empleo de plataformas interactivas, la lectura crítica de fuentes digitales y el aprendizaje basado en proyectos ofrecen resultados positivos en el desarrollo de esta competencia. Sin embargo, se concluye que la efectividad de tales métodos depende de la formación docente en el uso de tecnologías, la disponibilidad de



recursos y la implementación de prácticas pedagógicas que orienten la selección y el análisis de la información en el entorno virtual.

Estrategias metodológicas

Las investigaciones analizadas ponen de manifiesto que la relevancia de la aplicación de estrategias activas y tecnológicas para mejorar la comprensión lectora en los niveles de la educación básica. Dentro de estos estudios, Arteaga et al. (2023) han identificado que el software para la enseñanza de la lectura suele ser un recurso muy adecuado para incrementar la conciencia lectora y potenciar el aprendizaje autónomo, al margen de la educación formal. Por otro lado, Armijos et al. (2023) ponen de manifiesto que herramientas como el arborigrama, el parafraseo, las infografías, los cómics u organizadores gráficos pueden ser unas estrategias muy útiles para motivar el hábito lector en los jóvenes.

Tecnologías y recursos digitales

El uso de dispositivos móviles y de herramientas digitales ha sido muy analizado desde el punto de vista de la influencia en la comprensión lectora. En esta línea, Dueñas y Padilla (2025) abordan cómo la aplicación de recursos digitales permite mejorar el desarrollo del vocabulario y de las destrezas comunicativas. Por su parte, Preti Chimbo et al. (2025) también confirman que las plataformas abiertas y las aplicaciones educativas contribuyen a desarrollar la motivación y el aprendizaje autónomo desde la infancia. Sin embargo, Suárez (2023) apunta que aún existe escasa investigación sobre cómo afecta el storytelling digital en la comprensión lectora que representa una oportunidad futura de investigación.

Enfoques teóricos y paradigmas educativos

La literatura científica reconoce diversos enfoques teóricos sobre la enseñanza de la lectura mediante herramientas digitales. Carvajal (2020) señala que los recursos tecnológicos resultan ventajosos siempre que su uso esté orientado por el profesorado y

cuenta con el respaldo del entorno familiar. Por su parte, Ruiz (2023), desde la perspectiva de las TIC en el aula, sostiene que su implementación debe responder a estrategias didácticas pertinentes. Asimismo, las plataformas interactivas y las aplicaciones educativas contribuyen a mejorar la comprensión lectora, siempre que se adecúen a las necesidades del estudiante y propicien la participación activa en los procesos de aprendizaje.

Factores pedagógicos y formativos

La preparación del profesorado y la infraestructura tecnológica son los elementos primordiales en la ejecución de las TIC en la enseñanza de la lectura. A tal efecto, Ramos et al. (2020) constatan que son la mayoría de estudios los que analizan las preferencias entre la lectura tradicional y la lectura digital, subrayando la conveniencia de propiciar estrategias para la animación y la lectura en el entorno de lo virtual. Asimismo, la capacitación docente en metodologías digitales es clave para optimizar el uso de las TIC en el aula, y se destaca la necesidad de garantizar acceso equitativo a dispositivos y conectividad para evitar brechas en el desarrollo de competencias lectoras en contextos diversos.

Desarrollo de competencias comunicativas

Otra de las temáticas que destaca en los estudios revisados es el de fortalecer las habilidades de comprensión lectora. En este sentido, Francia et al. (2022) evidencian que el uso de recursos TIC facilita la creatividad, el autoaprendizaje y la producción textual. A su vez, podemos ver que Quito et al. (2024) comprobó que el uso de tecnologías de la información y comunicación en el proceso de comprensión lectora favorece un aprendizaje significativo en educación básica elemental.

Finalmente, se mostró que el uso de entornos virtuales de manera interactiva beneficiaba las habilidades inferenciales y críticas del texto leído en otras investigaciones con evidencia de los efectos de la gamificación como estrategia para motivar a los alumnos y que potencia sus necesidades lectoras con entornos virtuales. En la Tabla 2 se

presenta un resumen de las investigaciones incorporadas en la revisión que respaldan estos hallazgos

Tabla 2
Resumen de investigaciones incorporadas en la revisión

No	Fuente	Tipo de Estudio	Hallazgos relevantes
1	Dueñas y Padilla (2025)	Artículo de revisión sistemática	Se señala que aumenta el uso de dispositivos móviles y de herramientas digitales, lo que contribuye a mejorar la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario y las habilidades comunicativas.
2	Francia y Andrade (2022)	Artículo de revisión sistemático	Se determinó que la utilización de recursos TIC en las áreas de comprensión lectora y escritura creativa produce mejoras en el nivel de creatividad, desarrolla el autoaprendizaje y mejora la producción de textos.
3	Quito et al. (2024)	Revisión sistemática bibliográfica	La incorporación de recursos tecnológicos a la comprensión lectora promueve el aprendizaje significativo en el alumnado de educación básica elemental.
4	Díaz Calle et al. (2024)	Revisión sistemática	Se han detectado estrategias innovadoras y tecnologías educativas que contribuyen a mejorar la competencia lectora, pero también se han puesto de manifiesto las dificultades que requieren de un esfuerzo sostenido por parte del profesorado y de las instituciones.
5	Armijos et al. (2023)	Revisión sistemática	Se identificaron estrategias innovadoras como el arborigrama, parafraseo, infografías, historietas, organizadores gráficos en línea y música como recursos que incentivan el hábito lector en jóvenes.
6	López y Buitrago (2024)	Revisión sistemática de estudios	El uso de estrategias educativas novedosas para trabajar la habilidad lectora de los estudiantes de secundaria, fue evidente; se continúa recomendando la investigación sobre ellas en distinta escolarización.
7	Céspedes y Andrade (2022)	Revisión sistémica de estudios	Se constató que la educación virtual se convirtió en una pieza fundamental durante la pandemia para la enseñanza de la lectura y escritura.
8	Preti Chimbo et al. (2025)	Revisión sistemática	Se verificó la importancia que las plataformas interactivas, las aplicaciones educativas, tienen en el desarrollo de la alfabetización desde la infancia, favoreciendo la motivación por y el aprendizaje autónomo de los niños.
9	Suárez (2023)	Revisión sistemática	El storytelling digital todavía no se encuentra asociado a la comprensión lectora; por lo tanto, es un deber por hacer en la investigación en el área de español y literatura.
10	Arteaga et al. (2023)	Revisión sistemática	Se seleccionaron estrategias que resultaban ser efectivas en la formación de la lectura y la concienciación lectora en



Tabla 2 (cont.)

No	Fuente	Tipo de Estudio	Hallazgos relevantes
			educación a distancia, tales como el empleo de programas de software para el aprendizaje de la lectura, entre otros.
11	Ramos Trujillo et al. (2025)	Revisión sistemática	Se detectó que la mayoría de los estudios analizan las preferencias entre las lecturas digital y tradicional, se ponen de manifiesto una serie de estrategias TIC útiles para la tarea de animación a la lectura.
12	Ramos et al. (2020)	Revisión documental cualitativa	Se argumenta que la formación en competencia digital tiene que ser impulsada desde las instituciones educativas a través del uso de las herramientas digitales orientadas a un uso creativo, reflexivo e investigativo.
13	Carvajal (2020)	Cualitativo - descriptivo	Los recursos tecnológicos pueden ser beneficiosos para la lectura y la comprensión lectora si se usan adecuadamente junto con la orientación del profesorado y el acompañamiento del entorno familiar.
14	Ruiz (2023)	Revisión documental	Se indaga sobre la utilización de las TIC como recursos didácticos en el aula de español para mejorar la comprensión lectora, y se tiene en cuenta la función que desempeñan los docentes.
16	Rodríguez y Cortés (2021)	Revisión documental	La integración de las TIC en el proceso educativo contribuirá al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los alumnos de educación media superior.
17	Armijos et al. (2023)	Revisión sistemática	Se configuraron estrategias TIC y digitales que permitieron adaptar la comprensión lectora en estudiantes latinoamericanos.
18	Contreras y Jiménez (2020)	Investigación-acción con enfoque cualitativo y paradigma socio-crítico.	La incorporación de la TIC en los desempeños de lectura y escritura incrementa la interacción usuario- máquina, invita al alumnado a participar y favorece coherencia, sentido y significado en el texto escrito.
19	Rodríguez Chávez (2020)	Investigación-acción con enfoque cualitativo	Se observó un componente reducido de comprensión oral y mínimo de producción oral en inglés.
20	Romero y Melo (2022)	Cualitativo, investigación-acción	La introducción de los medios digitales en el aula, incrementó la motivación del alumnado y el desarrollo de la competencia lectora.
21	Manrique y Morales (2023)	Descriptivo, experimental	La puesta en marcha de la tecnología con la performance en la práctica pedagógica fue capaz de ayudar a los alumnos de primaria a completar sus capacidades de lectura significativa.
22	Gómez Bermeo et al. (2020)	Cualitativo, enfoque en pedagogía	La implementación de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora logró que los alumnos adquirieran un buen nivel de interacción con los diferentes tipos de textos

Tabla 2 (cont.)

No	Fuente	Tipo de Estudio	Hallazgos relevantes
		conceptual	que se trabajaron, lo que amplió su interés y mejora.
23	Garzón y Echenique (2024)	Revisión sistemática de literatura	La integración de las TIC como agentes mediadores han funcionado bien en el proceso de la comprensión lectora en educación básica y media.
24	Gómez (2024)	Investigación cualitativa	La incorporación de recursos digitales, incluidos cuentos en imagen, cuentos leídos y el uso de recursos multimedia, incrementó notablemente el rendimiento en la comprensión lectora del alumnado de quinto de primaria.
25	García y Aguirre y Aguirre Chávez (2024)	Enfoque cuantitativo, diseño no experimental descriptivo correlacional	Se halló una moderada correlación positiva entre las competencias en TIC y la comprensión lectora digital en alumnos, lo que pone de relieve la necesidad de integrar correctamente estas tecnologías en los procesos educativos.
26	Formichella y Alderete (2020)	Modelo econométrico de panel de datos con efectos fijos	Las TIC, especialmente el acceso a la banda ancha ya sea en el hogar y/o en la escuela, producen un efecto significativo y positivo en los resultados de las pruebas de lectura.
27	Anilem et al. (2024)	Enfoque cuantitativo, diseño cuasi-experimental y descriptivo	La incorporación de TIC incrementó la motivación y la participación del alumnado en comprensión lectora, particularmente en las competencias inferenciales y críticas.
28	Noguera (2024)	Investigación proyectiva con diseño de campo, transeccional y contemporáneo	Se propuso un modelo didáctico basado en TIC para desarrollar la lectura inferencial de los estudiantes de cuarto grado con el propio diagnóstico.
29	Ordoñez y Ordoñez (2021)	Enfoque cuantitativo	Los juegos digitales potenciaron la lectura inferencial, es decir, propusieron herramientas interactivas para enriquecer la comprensión lectora en educación primaria.
30	Macay y Véliz (2019)	Diseño no experimental	Se evidenciaron carencias en comprensión lectora, que indicaron que si se desea mejorar esta competencia se hace necesario proponer estrategias de enseñanza novedosas, entre ellas el uso de TIC.
31	Herrera Andrade et al. (2019)	Investigación es de Tipo N o experimental	La interacción con las herramientas interactivas de la Web 2.0 favorece la comprensión lectora, potenciando el aprendizaje de textos técnicos.
32	Pérez y Ricardo (2022)	Estudio cualitativo	Se identificaron muchos factores que influyen en la comprensión lectora, señalando que un uso adecuado de las TIC puede mejorar considerablemente la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria.
33	Salmerón et al.	Análisis de datos	Se obtuvo una relación negativa entre el uso cotidiano de

Tabla 2 (cont.)

No	Fuente	Tipo de Estudio	Hallazgos relevantes
	(2023)	del NAEP	dispositivos digitales y las puntuaciones en comprensión lectora, lo que podría parecer indicar el hecho de que un uso excesivo puede resultar perjudicial.
34	Campos et al. (2021)	Diseño cuasi-experimental con pretest y posttest	La implementación de las TIC ha contribuido a mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial, aunque no ha mostrado mejoras significativas en el nivel crítico.
35	Tacuri y Toledo (2022)	Investigación cuantitativa no experimental	Ha sido escaso el uso de herramientas digitales interactivas como Quizizz, Genially para el trabajo de la comprensión lectora, por lo que usando en el aula se está proponiendo su uso para mejorar esta competencia lectora.
36	Obeka et al. (2022).	Revisión teórica	Una de las recomendaciones fue que debería ser una responsabilidad del gobierno garantizar la buena provisión de las distintas herramientas TIC y laboratorios de computación funcionales en todas las escuelas de la federación.
38	Juárez Rodríguez (2024).	Investigación de tipo aplicada	Se encontró que los resultados fueron muy positivos, los alumnos mejoraron su nivel de comprensión.
39	Martínez y Martínez (2021)	Enfoque mixto, diseño preexperimental	La estrategia didáctica mediada por las TIC aumentó la comprensión lectora en niveles literal, inferencial y crítico.
40	Molina Jiménez et al. (2023).	Investigación documental de enfoque cualitativo	Un buen uso de las TIC incrementa, además, la motivación, el compromiso y la interacción en los estudiantes, todo lo cual es un buen aporte al desarrollo de las habilidades lectoras.
41	Arévalo (2024).	Enfoque cuantitativo y descriptivo correlacional	Los resultados demostraron que los estudiantes presentaron un alto nivel en tecnología de la información y la comunicación (TIC) y un buen nivel en comprensión lectora.
42	Barajas et al. (2023)	Enfoque mixto	Se logró entender que las personas educadas añaden la implementación de aplicaciones móviles a sus actividades académicas, motivo por el cual se crearon métodos para que la didáctica considere la aplicación de aplicaciones.
43	Añapa et al. (2025)	Descriptivo y de enfoque mixto	Se guiaron en la dirección de fortalecer habilidades de comunicación oral como la escucha, el léxico, el uso del lenguaje de los estudiantes para motivar un aprendizaje acorde con las necesidades del siglo XXI.
44	Cereceda (2024).	Cuantitativo con diseño no experimental, correlacional	Se halló una correlación positiva dentro del nivel moderado entre el empleo efectivo de las TIC y una mejor comprensión lectora en los estudiantes.

Tabla 2 (cont.)

No	Fuente	Tipo de Estudio	Hallazgos relevantes
45	Neva Ocasión (2021).	Investigación cualitativa; mediante un estudio de caso	Se concluye que el formato digital llegó para quedarse se ve reflejado en el uso de pruebas saber aplicadas en medio digitales y en lecturas en formatos digitales,
46	Silva Manrique et al. (2019)	Metodología cualitativa, investigación acción educativa	El hacer uso de la tecnología ha propiciado crear condiciones que favorecen la interacción y el despliegue de distintos formatos que estimulan al alumno a producir una lectura dinámica.
47	Gutiérrez Valle et al. (2024)	Enfoque cualitativo, de diseño Investigación Acción Pedagógica	Se concluyó, así, que la utilización de recursos educativos ayudó al desarrollo de las habilidades de lecto-escritura en los estudiantes.
49	Del Río Serna. (2022).	Investigación mixta	Se determinó que, si los docentes quieren fomentar la lectura a partir de actividades TIC, es conveniente, recurrir a aquellas herramientas que priorizan aspectos lúdicos e interactivos.
50	Ulco y Baldeón (2020).	Investigación bibliográfica	Se tiene la evidencia positiva de la integración de las TIC en los procesos de lectoescritura, principalmente el carácter motivacional para los alumnos, que debido a su temprana edad.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con la recopilación de estudios encontrados

Discusión

Esta revisión sistemática reúne 50 estudios recientes sobre el uso del internet como recurso tecnológico para promover la competencia de lectura, indagando en metodologías, aplicaciones digitales y el desarrollo del aprendizaje. Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de interrelacionar diferentes estrategias innovadoras que optimicen la comprensión lectora adaptándolas a diversos contextos, la revisión y el análisis de plataformas, modelos pedagógicos y recursos interactivos ofrecen la posibilidad de contextualizar en torno a las líneas de tendencia general, líneas que pueden orientar a futuras intervenciones en el campo de la lectura.

El impacto positivo de las TIC en la comprensión lectora

Las conclusiones de diversas investigaciones reafirman que el uso de herramientas tecnológicas está correlacionado positivamente con la comprensión de textos. Por





ejemplo, Formichella y Alderete (2020) confirmaron que el acceso a una red de banda ancha produce una mejora en los resultados de las pruebas de lectura. Por su parte, Anilema et al. (2024) hallaron que el uso de las TIC aumenta la motivación y las competencias inferenciales y críticas. En esta misma línea, Ordoñez y Ordoñez (2021) corroboraron que los videojuegos potencian la lectura inferencial en la educación primaria. Asimismo, el trabajo de Molina-Jiménez et al. (2023) pone de manifiesto que la utilización de las TIC incrementa la motivación y el esfuerzo de los alumnos. Esto coincide con lo expuesto por Martínez y Martínez (2021), quienes exponen que una estrategia didáctica mediada por TIC mejora los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora.

Estrategias tecnológicas para fortalecer la comprensión lectora

El planteamiento de estrategias didácticas basadas en las tecnologías resulta crucial para el fomento de la comprensión lectora. Noguera (2024) estableció un modelo centrado en las TIC para mejorar la lectura inferencial en estudiantes de cuarto grado. Asimismo, Tacuri y Toledo (2022) destacaron que herramientas interactivas como Quizizz y Genially poseen un elevado potencial pedagógico al respecto. Por su parte, Barajas et al. (2023) enfatizaron la implementación de aplicaciones móviles como vía para optimizar la práctica didáctica. En la misma línea, Cereceda (2024) constató una correlación positiva entre el uso efectivo de la tecnología y el desarrollo de la competencia lectora. Finalmente, Del Río Serna (2022) sostuvo que los docentes deben priorizar las herramientas lúdicas e interactivas para incentivar el interés por la lectura en entornos digitales.

Elementos que influyen en la eficacia de las TIC en la lectura

Las TIC se consideran un conjunto de herramientas óptimo para la enseñanza y el aprendizaje; no obstante, su eficacia depende de factores críticos que deben ser considerados. Salmerón et al. (2023) señalan que el uso excesivo de estas tecnologías podría afectar de forma adversa la capacidad de los estudiantes para comprender lo que leen. Por otro lado, Campos et al. (2021) concluyeron que la tecnología contribuye al nivel



de comprensión inferencial, aunque no necesariamente al nivel crítico. Finalmente, Gutiérrez y Valle (2024) indicaron que, si bien los recursos digitales favorecen el desarrollo de la lectoescritura, estos requieren de una aplicación estrictamente planificada para ser efectivos.

Retos en la implementación de TIC en la lectura

A pesar de los beneficios reportados, persisten limitaciones significativas para la implementación de las TIC en la enseñanza de la lectura. Macay y Véliz (2019) identificaron carencias en la comprensión lectora que demandan el diseño de estrategias innovadoras. Por su parte, Robles et al. (2020) indicaron que existen brechas considerables en el uso de estas herramientas según las características de la población estudiantil. En este sentido, Silva Manrique et al. (2019) mencionaron que, si bien la tecnología ha creado condiciones favorables para una lectura dinámica, su impacto real está condicionado por la accesibilidad. Finalmente, Obeka et al. (2022) destacaron la responsabilidad de los gobiernos para garantizar la infraestructura tecnológica necesaria en las instituciones educativas.

Comparación entre estudios

Los estudios analizados presentan diversos enfoques sobre el impacto de internet en la competencia lectora, reflejando tanto sus beneficios como sus limitaciones. Investigaciones como las de Dueñas y Padilla (2025), Quito et al. (2024), y Garzón y Echenique (2024) coinciden en que el uso de herramientas digitales fortalece la comprensión, el desarrollo del vocabulario y la motivación en estudiantes de educación básica y media. Por otro lado, autores como Díaz-Calle et al. (2024), Armijos et al. (2023), y López y Buitrago (2024) destacan que estrategias innovadoras —tales como infografías, organizadores gráficos digitales y storytelling— fomentan el hábito lector. Sin embargo, Suárez (2023) señala que el storytelling digital aún no ha sido ampliamente explorado en la enseñanza de la comprensión, lo que representa una veta de investigación pendiente. En una línea similar, Francia et al. (2022) y Manrique y Morales (2023) resaltan que el uso

de las TIC no solo beneficia la lectura, sino que también fortalece la escritura creativa y el autoaprendizaje.

Adicionalmente, investigaciones como las de Arteaga Cruz et al. (2023), Ramos et al. (2020) y Ruiz (2023) destacan el papel de las TIC en la preferencia por la lectura digital y en la animación a la lectura. En un enfoque más cuantitativo, García Aguirre y Aguirre Chávez (2024) hallaron una correlación media entre las competencias digitales y la comprensión lectora, reafirmando así la necesidad de una integración de las mismas en el currículo educativo, procurando a su vez que desafíos transformadores y pedagógicos se den como resultado de esta integración. Por último, los estudios de Romero y Melo (2022) y Gómez (2024) concluyeron que la combinación de recursos virtuales, narraciones multimedia y trabajos prácticos en línea tiene un impacto positivo incrementando la motivación y mejorando la comprensión lectora en los grupos de alumnos de educación primaria.

Conclusiones

El artículo ofrece una revisión sistemática sobre el uso de internet como recurso tecnológico para el desarrollo de la habilidad lectora. Se evidencia que las herramientas digitales, el acceso a plataformas interactivas y la implementación de juegos académicos o métodos basados en las TIC, contribuyen significativamente a mejorar la comprensión en diversos niveles educativos; estas herramientas han demostrado ser eficaces para motivar y potenciar las capacidades lectoras de los estudiantes. No obstante, los resultados observados varían considerablemente según la modalidad de empleo. De ahí deriva la importancia de un uso adecuado, planificado y constructivo de la tecnología, evitando la mera exposición pasiva o el uso excesivo de los dispositivos, factores que podrían acarrear consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje y en la capacidad de comprensión del lector.

Por lo tanto, la eficacia de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora está condicionada por la formación específica del profesorado, la adecuada selección de los recursos digitales y el acceso efectivo a la tecnología en el contexto educativo. En este

sentido, se afirma que los métodos dinámicos y el diseño de planes de enseñanza que integran herramientas digitales representan una oportunidad valiosa para el aprendizaje; sin embargo, para garantizar su efectividad, es imperativo resolver los problemas de acceso equitativo y desarrollar esquemas educativos que aprovechen al máximo el potencial de las TIC. Solo así se podrá asegurar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura que sea verdaderamente eficaz y adaptado a las exigencias actuales.

Una de las principales problemáticas evidenciadas en la revisión sistemática es la marcada heterogeneidad, tanto en las herramientas digitales empleadas como en los contextos de aplicación dentro de la enseñanza de la lectura. Las disparidades en los niveles educativos, la diversidad de recursos y las distintas formas de implementación complican la generalización de los resultados obtenidos. Asimismo, se observa que la mayoría de los estudios se centran en los efectos positivos del uso tecnológico, sin abordar con suficiencia riesgos potenciales como la distracción, la fatiga digital o la brecha en el acceso a recursos. Finalmente, la escasez de estudios longitudinales impide profundizar en el conocimiento sobre el impacto de las TIC en la competencia lectora a medio y largo plazo, limitando la comprensión de su efectividad sostenida en el tiempo.

Referencias

- Anilema, M. B., Cartagena Yumbillo, M. E., y Cartagena Yumbillo, K. G. (2024). Relación del uso de la TICs como herramienta para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la unidad educativa intercultural bilingüe interandina. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(2), 760–782. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/582>
- Añapa, D. R., Yumbo Licuy, L. A., Lescay Blanco, D. M., y Robinson Aguirre, J. O. . (2025). Estrategia pedagógica para el desarrollo de la comunicación oral con el uso de recursos tecnológicos educativos en la educación básica. *Reincisol*, 4(7), 821–846. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)821-846](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)821-846)
- Arévalo, L. M. (2024). *Las TIC y la comprensión lectora en estudiantes de segundo de secundaria del distrito de Trujillo, 2024*. [Tesis de grado, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/53072>
- Armijos, A., Paucar Guayara, C., y Quintero Barberi, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina De Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>



- Arteaga, W. L., Tovalino Cordova, O. L., y Solís Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en tiempos de virtualidad. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(30), 1888–1902. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637>
- Barajas, N. A., Rincón-Villamizar, N. M., Torres-Claro, J., y García-Carrillo, D. A. . (2023). Enfoque didáctico-pedagógico basado en TIC para fortalecer la comprensión lectora. *Eco Matemático*, 14(1), 6–19. <https://doi.org/10.22463/17948231.4062>
- Barquero, W. G. (2022). Analisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General. *Saúde Em Redes*, 8(sup1), 339-360. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8nsup1p339-360>
- Campos, R., Espinoza-Herrera, E., Azáldegui Moscol, A., y Romero Carrión, V. L. (2021). ICT in improving reading comprehension in university students at federico villarreal national university, Lima, Perú. *PAIDEIA XXI*, 11(1), 11-29. <https://doi.org/10.31381/paideia.v11i1.3717>
- Cardales, H. M., Atencia Durango, A. A., Herrera Carpio, N. M., y Rojas Villegas, X. I. (2024). *Fortalecimiento de la competencia de lectura a través del uso de las TIC y la gamificación en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Minera de Montecristo sede Mina Fácil, Sur de Bolívar*. [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. <https://hdl.handle.net/11227/18604>
- Carvajal, J. (2020). *Los recursos tecnológicos como herramienta para el mejoramiento de la lectura de los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa José Celestino Mutis*. [Tesis de grado, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78062>
- Cereceda, A. S. (2024). *TIC y niveles de comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa, Lima, 2024*. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/152383>
- Céspedes, M. de J., y Andrade, E. M. (2022). Relevancias de la educación virtual en la lectura y escritura. Una revisión sistémica. *Educación*, 28(2). <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n2.2659>
- Contreras, A. F., y Jiménez, I. (2020). Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y de escritura. *Revista Perspectivas*, 5(2), 54–71. <https://doi.org/10.22463/25909215.2830>
- Del Río Serna, E. (2022). *Estrategia tecnológica para fortalecer la competencia lectora en estudiantes del grado quinto de la Escuela Normal de Urrao* [Doctoral dissertation, Universidad Cuauhtémoc]. https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/hubfs/sitio_ead/repositorio-tesis/DELRIOSERNAEDINSON.pdf





- Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., y Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>
- Dueñas, A., y Padilla, J. E. A. (2025). Tecnologías emergentes en el área de comunicación en educación primaria: revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14617678>
- Formichella, M. M., y Alderete, M. V. (2020). El efecto de las TIC en el desempeño educativo: el análisis de la comprensión lectora. *Semestre Económico*, 23(54), 181–199. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n54a9>
- Francia M. E., Mendoza-González, A., y Andrade-Díaz, E. M. (2022). Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática. *Tierra Nuestra*, 16(1), 68–78. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1899>
- García Aguirre, P. J., y Aguirre Chávez, C. F. (2024). Las competencias TIC y la lectura digital en los estudiantes de 5to de secundaria de la IEP genes 2022. *IGOVERNANZA*, 7(26), 57–79. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n26.2024.340>
- Garzón, Y., y Echenique, M. L. (2024). TIC como estrategias de mediación en la comprensión lectora de la educación básica y media. *Praxis*, 20(1), 179–197. <https://doi.org/10.21676/23897856.3974>
- Gómez Bermeo, L., Marín Jaramillo, E., Ovalle Salazar, Y. y Rojas Ospina, M. (2020). *Lectura comprensiva mediada por TIC. Universidad Católica de Pereira*. [Trabajo de grado de Especialización Edumática, Universidad de Pereira, Colombia] <http://hdl.handle.net/10785/6334>
- Gómez, J. J. (2024). *Exploración del papel de las TIC en el fortalecimiento de la comprensión lectora de estudiantes de básica primaria del grado quinto en el colegio Americano de Pitalito Huila*. [Diplomado de profundización para grado. Repositorio Institucional UNAD] <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61604>
- Gutiérrez Valle, Y., Rodríguez Revuelta, L. y Rizzo Miranda, J. (2024). *Uso de las TIC para el fortalecimiento de la lecto-escritura en el grado sexto de la Institución Educativa Arsenio Gutiérrez Barbosa de Tamalameque* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura Bogotá]. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/cd07f407-027d-4516-a64f-68f85bae48c1/content>
- Herrera Andrade, Z. V., Colcha Guashpa, E. I., y Barragán Murillo, R. de los Ángeles. (2019). La web 2.0 como herramienta interactiva para mejorar la comprensión lectora de textos en inglés para estudiantes universitarios. *Explorador Digital*, 3(3), 114-133. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v3i3.810>





- Juárez Rodríguez, E. (2024). *Uso de recursos tecnológicos para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del cuarto grado de la escuela primaria "Francisco I. Madero"*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Zacatecas]. <https://doi.org/10.48779/ricaxcan-453>
- López, D. M., y Buitrago z, M. (2024). Estrategias Educativas para el Fortalecimiento de la Habilidad Lectora en Estudiantes de Secundaria: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(2), 545–573. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.242>
- Macay, M., y Véliz, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 4(3), 401-415. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i3.1090>
- Macías, Y. C., y Santana, F. J. (2024). Herramientas tecnológicas para fortalecer la lectura y escritura de estudiantes de tercer año básico. *MQRInvestigar*, 8(3), 3591–3612. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.3591-3612>
- Manrique, M. K., y Morales, J. F. (2023). Performace y tecnología: nuevas estrategias para fortalecer la compresión lectora. *Revista Docencia Universitaria*, 24(1), 23–36. <https://doi.org/10.18273/revdu.v24n1-2023002>
- Martínez, E y Martínez, M. (2021). *Estrategia didáctica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. [Tesis de grado, Corporación Universidad de la Costa]. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11323/8178>
- Molina Jiménez, J. A., Rugel Llongo, J. L., Arredondo Alvarez, K. L., y Ruiz Vélez, A. A. (2023). Impacto de las TIC en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 2292–2308. <https://orcid.org/0009-0000-5976-9509>
- Neva Ocasión, O. (2021). *Comprensión lectora desde medios digitales en estudiantes de educación básica primaria*. [Tesis de grado, Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia] <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8940>
- Noguera, M. (2024). Uso de las TIC: Hacia un Modelo Didáctico para Fortalecer la Comprensión Lectora. Inferencial en Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5687-5710. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9922
- Obeka, N.O., Ngwoke, R.I, Okonkwo, F.A, y Ereke, J.S. (2022). Impact of Information and Computer Technology on Students' Reading Comprehension. The International Institute for Science, Technology and Education (IISTE). *Journal of Education and Practice*, 13(18), 132-139. <https://core.ac.uk/download/524587290.pdf>
- Ordoñez, D y Ordoñez, M. (2021). *Juegos Digitales con la Aplicación Jclíc Para el Fortalecimiento de la Lectura Inferencial de los Estudiantes de Grado Segundo*. [Tesis de grado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7748>



- Ruiz, L. E. (2023). *El uso de las TIC como recursos didácticos en el aula de español para optimizar la comprensión lectora* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18797>
- Salmerón, L., Vargas, C., Delgado, P., y Baron, N. (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. *Reading and writing*, 36(1), 175–194. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10295-1>
- Silva Manrique, Y. A., Serrano Alvarado, F. E., y Medina Peña, N. A. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, (22), 263–277. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10051>
- Suárez, K. V. (2023). La comprensión lectora de textos narrativos mediante el uso del storytelling digital en las redes sociales: revisión sistemática. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 35(1), 13–24. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol35n1.1102>
- Tacuri, F. P., y Toledo, C. (2022). Interactive digital tools to strengthen the teaching of reading comprehension. *ConcienciaDigital*, 5(4), 109-126. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2355>
- Ulco, L. E., y Baldeón, P. F. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lectoescritura. *Conrado*, 16(73), 426–433. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200426

Síntesis Curricular



Nancy Murillo Orjuela

Profesional de la educación con un magíster en Gestión de la Tecnología. Durante mis 15 años de experiencia en la enseñanza de Lengua Castellana para estudiantes de bachillerato, mi compromiso ha sido siempre el de trascender el enfoque tradicional para inspirar un aprendizaje más profundo. Me motiva que mis estudiantes desarrollen las herramientas necesarias para ser más que receptores de información pasivos; quiero que se conviertan en pensadores críticos, analíticos y propositivos. Mi vocación es empoderarlos para que puedan analizar su entorno, emitir juicios constructivos y proponer soluciones efectivas en los diferentes roles que asumen a lo largo de sus vidas.

Colaboraron en este número



Antonio Alfonzo
Christiam Álvarez
Dimaxi Díaz
Francisca Fumero
Gabriela Gardié
José Noguera
Idais Rodríguez
José Zaá
Karla Guerra
María Ramoni
Marisol Rojas
Mirna Méndez
Nidia Capella
Raquel Peña
Reina Galindo
Naendry Pinto
Yarisbeth Sarrameda





Contáctanos



@revistadialogica



DialogicaUPEL



RevistaDialogicaUPELMaracay



dialógicaupel@gmail.com



dialogicaupel.blogspot.com



<https://issuu.com/dialogicaupel>



<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/>

Revista Multidisciplinaria

Dialógica

Publicación en Línea (Semestral)

ISSN: 2244-7962

Enero-Junio 2026 Vol. 23 N° 1

DL: PPL201102AR3941