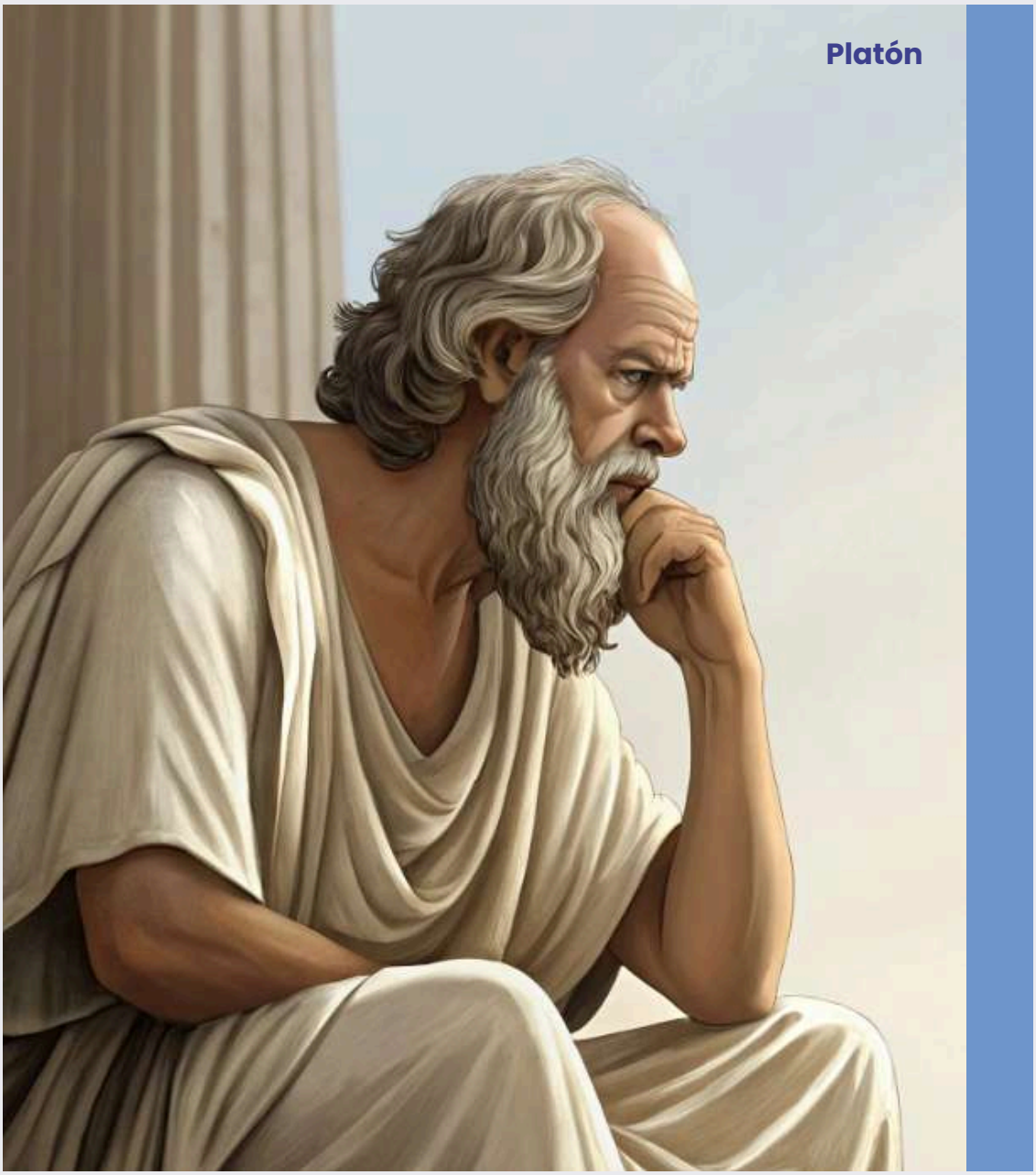
SABIDURÍA

Revista Venezolana de Investigación Educativa

SERIE PENSADORES



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Mayo - Agosto 2025 Año 1 No 2

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Mayo - Agosto 2025 Año 1 No 2

Páginas Preliminares

Revista Sabiduría
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado
Serie: Pensadores
Depósito Legal: DC2026001108
Período: Año 1 • Vol. 1 N.º 2 • Agosto 2025

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Dr. Raúl López Sayago
Rector
Dra. Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia
Dra. Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Dra. María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión
Dra. Nilva Liuval Moreno
Secretaria

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Dra. Gladys Rangel Orellana
Directora-Decana
Dra. Mariela Miranda:
Subdirectora de Docencia
Dra. Milagros Abreu:
Subdirectora de Investigación y Postgrado
Dra. Ada Echenique
Subdirectora de Extensión
Dra. Magdalena Parrillo
Secretaria

Equipo Editorial
Dra. Gladys Rangel – *Presidenta*
Dra. Stella Spataro Lopresti – *Editora*
Nacionales
Dra. Sandra Mercado *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dr. Pedro Luis Pérez *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dra. Adriana Ovalles *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dra. Vicky Rodríguez *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dr. Fernando Gutiérrez *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dra. Rosmary Zavala *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dra. Gloria Rodríguez *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dra. Shirley Rangel *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dr. Stalin Toro *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dra. Silvia Ribot *Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)*
Dr. Pablo Bencomo *Universidad Politécnica Territorial Portuguesa Juan de Jesús Montilla (UPTPJJ)*
Dra. Isaura Pico *Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ)*
Dra. Luisa González *Universidad Politécnico Territorial Barinas José Félix Ribas*
Dra. Yildret Rodríguez *Corporación Universitaria del Caribe, (CECAR)*
Internacionales
Dra. Carmen Consuelo López *Universidad Católica Santo Domingo. República Dominicana*
Dra. Amelia Carrillo *Universidad de Zacatecas. México*
Dra. Valeria Calagua *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Lima - Perú*

CC BY NC ND

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Mayo - Agosto 2025 Año 1 No 2

Presentación

Sabiduría: Revista Venezolana de Investigación — Año 1, N.º 2 — Agosto 2025

El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) celebra la consolidación de la Revista Venezolana de Investigación SABIDURÍA al presentar su segundo número, una plataforma científica digital concebida para la divulgación del conocimiento universitario. Esta iniciativa sigue ofreciendo un espacio accesible a estudiantes de pregrado, posgrado y docentes para difundir sus investigaciones, fortaleciendo la producción intelectual y la cultura investigativa. De este modo, el proyecto reafirma su papel como un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, transformando las contribuciones de la comunidad académica en referentes clave para el desarrollo pedagógico y científico.

Atendiendo a esta perspectiva, la naturaleza digital de la publicación garantiza una cobertura amplia y directa, permitiendo la consulta abierta de los contenidos desde cualquier lugar y momento. Dicha apertura favorece el intercambio académico y la construcción colectiva del saber, al tiempo que motiva el desarrollo de una comunidad crítica, reflexiva y comprometida con la transformación educativa y social. En consonancia con ello, SABIDURÍA proyecta su alcance internacional como un escenario de integración para investigadores nacionales y extranjeros en un diálogo plural. Bajo esta visión, la revista asume la trascomplementariedad epistemológica y ontológica del conocimiento, entendiendo que el avance científico cobra fuerza mediante la convergencia de múltiples disciplinas, visiones y realidades.

Siguiendo esta orientación, la estructura editorial se organiza en ciclos bianuales definidos por series temáticas, manteniendo una periodicidad cuatrimestral que ofrece tres números al año. Por lo tanto, tras la entrega inaugural, este segundo número da continuidad a la serie Pensadores con la presentación del monográfico Los Cimientos, centrado en la figura de Platón (427 – 347 a.C.). En esta oportunidad, se destaca la trascendencia de quien fundara "La Academia", reconociéndose como el primer filósofo en conceptualizar un sistema educativo integralmente estructurado y en sostener con firmeza que la educación representa el cimiento indispensable para la edificación de una sociedad justa y un gobierno ético.

A partir de estas premisas, la revista SABIDURÍA del IMPM UPEL ratifica su compromiso con la comunidad universitaria de mantenerse como un motor permanente de transformación educativa. Al articular la rigurosidad investigativa, la pluralidad del pensamiento y la praxis docente, esta entrega reafirma a la editorial no solo como un órgano de difusión, sino como un referente académico vivo para la democratización del conocimiento y el progreso social.

CC BY NC ND

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Mayo - Agosto 2025 Año 1 No 2

Objetivos de la revista

Promover la divulgación de investigaciones científicas realizadas por estudiantes y docentes del IMPM UPEL, como aporte académico que también sirva de apoyo y referencia para otras universidades del país y del extranjero.

Fomentar espacios de publicación y difusión de los trabajos de investigación del IMPM UPEL y otras universidades nacionales e internacionales.

Fortalecer la cultura investigativa mediante la publicación de artículos que respondan a las líneas de investigación institucionales.

Consolidar un espacio digital de referencia académica que impulse la innovación pedagógica y tecnológica en la formación docente.

Potenciar el posicionamiento de la investigación venezolana en escenarios académicos globales.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la postura institucional de la UPEL-IMPM.

Contacto

Av. Rómulo Gallegos, cruce con Montecristo, Edificio IMPM-UPEL, Subdirección de Investigación y Postgrado, piso 3, oficina 20. C.P. 1071, Los Dos Caminos, Caracas, Venezuela.

Teléfono: (0212) 207-9741

Correo electrónico: revistasabiduriaimpm@upel.edu.ve

Portal web: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revista_sabiduria

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Mayo - Agosto 2025 Año 1 No 2

Tabla de Contenido

Adanolis Santodomingo López	**EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD COMO EJE TRANSVERSAL PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS AMBIENTALMENTE RESPONSABLES** *EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AS A CROSS-CURRICULAR FOCUS FOR THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTALLY RESPONSIBLE CITIZENS*	***07-25***
Álvaro González y Eggles Velásquez	**LA HABILIDAD INVESTIGATIVA COMO CAPACIDAD SINTÉTICA Y CONECTIVA DE SABERES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO** *RESEARCH SKILLS AS A UNIVERSITY PROFESSOR'S ABILITY TO SYNTHESIZE AND INTEGRATE KNOWLEDGE*	***26-42***
Ángel María Carazo Ortiz	**LA INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE: UNA REVISIÓN TEÓRICA Y PROPOSITIVA PARA LA ADECUACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS** *LITERACY IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE*	***43-61***
Carol Lorena Osma Cantor	**LITERACIDAD EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA** *MOTIVATIONAL PARADIGM AND VOCATIONAL GUIDANCE FROM A SOCIO-PRACTICAL PERSPECTIVE IN LATIN AMERICAN UNIVERSITY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW*	***62-79***
Danis Saravia Castilla	**EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA MULTIMODALIDAD TEXTUAL PERCEPCIONES DOCENTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE CARTAGENA** *CRITICAL THINKING THROUGH TEXTUAL MULTIMODALITY: TEACHERS' PERCEPTIONS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN CARTAGENA*	***80-96***
Elida Sobeida Mejías Villanueva	**HACIA UNA ARQUITECTURA DE LA ESCRITURA DOCTORAL HÍBRIDA: MEDIACIÓN HEURÍSTICA Y ALTURA EPISTÉMICA EN LA ERA DE LA IA GENERATIVA (2020–2026)** *TOWARD A FRAMEWORK FOR HYBRID DOCTORAL WRITING: HEURISTIC MEDIATION AND EPISTEMIC HEIGHT IN THE AGE OF GENERATIVE AI (2020–2026)*	***97-116***
Emperatriz Judith Montes Alvis	**ASPECTOS EMOCIONALES Y CONDUCTUALES ASOCIADOS AL DETERIORO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA** *EMOTIONAL AND BEHAVIORAL ASPECTS ASSOCIATED WITH THE DETERIORATION OF SCHOOL CLIMATE AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS*	***117-129***
Jaclyn Vivas Balza	**TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA***LEA* *LEARNING AND KNOWLEDGE STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION*	***130-149***

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Mayo - Agosto 2025 Año 1 No 2

Jairo Bello	**ÉTICA EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA TRANSCOMPLEJA: UNA MIRADA AL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO** *ETHICS IN EDUCATIONAL PRACTICE FROM A TRANSCOMPLEX PERSPECTIVE: A LOOK AT PRIMARY EDUCATION IN THE VENEZUELAN EDUCATION SYSTEM*	***150-162***
Jesús Arcángel Miranda Márquez	**GERENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA TRANSCOMPLEJA: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA CON ÉNFASIS EN LA INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN EN LA UGMA** *TRANSCOMPLEX UNIVERSITY ACADEMIC MANAGEMENT: AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH WITH AN EMPHASIS ON INNOVATION AND ADAPTATION AT UGMA*	***163-183***
Nathaly del Valle Mercado Toro	**COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS INTEGRAL DE SU DESARROLLO Y DESAFÍOS** *RESEARCH SKILLS IN HIGHER EDUCATION: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THEIR DEVELOPMENT AND CHALLENGES*	***184-203***
Nerys Elizabeth Tovar Diaz	**EDUCACIÓN EL DOCENTE COMO ARQUITECTO ONTOLÓGICO DEL QUEHACER SOCIO -COMUNITARIO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN PRIMARIA LATINOAMERICANA** *THE TEACHER AS AN ONTOLOGICAL ARCHITECT OF SOCIAL AND COMMUNITY ENGAGEMENT AND MEANINGFUL LEARNING IN LATIN AMERICAN ELEMENTARY SCHOOLS*	***204-222***
Omaira Danniella Mercado Alfaro	**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE EL APOYO PARENTAL EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A MEDIA GENERAL** *A THEORETICAL APPROACH TO PARENTAL SUPPORT IN THE TRANSITION FROM ELEMENTARY SCHOOL TO MIDDLE SCHOOL*	***223-242***
Ray Jesús Espinoza Carmona	**MARCO JURÍDICO Y SEGURIDAD JURÍDICA DE LA TENENCIA DE LA TIERRA EN EL MODELO DE GRANJAS INTEGRALES AUTOSUFICIENTES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO** *LEGAL FRAMEWORK AND LEGAL CERTAINTY OF LAND TENURE IN THE MODEL OF SELF-SUFFICIENT INTEGRATED FARMS: A COMPARATIVE ANALYSIS IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT*	***243-263***
Tania Andrade	**USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INICIAL** *USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO ENHANCE PARENTAL INVOLVEMENT IN TEACHING AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*	***264-284***
Ysabel Cristina Gutiérrez Gómez	**SINERGIA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y GESTIÓN INCLUSIVA PARA LA INSERCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD** *SYNERGY BETWEEN TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND INCLUSIVE MANAGEMENT FOR THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES*	***285-299***

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

SABIDURIA
Revista Venezolana de Investigación Educativa
Depósito Legal: DCDC2026001108
Período: Mayo - Agosto 2025 Año 1 No 2

Editorial

Con la publicación de este segundo número, *SABIDURÍA: Revista Venezolana de Investigación* reafirma su vocación como un territorio fecundo para el florecimiento del pensamiento crítico. Concebida desde la flexibilidad del espacio digital, la revista se afianza como un punto de encuentro imprescindible, donde los hallazgos de docentes e investigadores de pregrado y posgrado conversan de forma fluida. En este espacio de búsqueda y descubrimiento, el trabajo constante de la comunidad académica del IMPM-UPEL actúa como una fuerza articuladora que conecta, con sensibilidad y rigor, la abstracción teórica con los desafíos reales de la práctica educativa.

En sintonía con esta visión, el carácter abierto de la plataforma permite superar las barreras geográficas y favorece la circulación libre del conocimiento. Este dinamismo transforma la investigación en un diálogo de alcance global, en el que convergen miradas diversas e interconectadas. De esta manera, la revista asume la trascomplementariedad como un eje fundamental, entendiendo que el saber científico se enriquece verdaderamente cuando se nutre de múltiples disciplinas y perspectivas ontológicas.

Dentro de este marco editorial, organizado en ciclos temáticos y entregas cuatrimestrales, esta segunda edición profundiza en la serie *Pensadores* mediante el monográfico *Los Cimientos*, dedicado a la obra y legado de *Platón (427 – 347 a.C.).* En estas páginas se rinde homenaje al fundador de "La Academia", reconociendo su papel histórico al concebir el primer sistema educativo estructurado. La lectura de su obra nos recuerda que la educación no es un hecho aislado, sino la columna vertebral indispensable para la construcción de una ciudadanía ética y una sociedad plenamente justa.

Así pues, la *Revista SABIDURÍA* presenta su segunda entrega no como una simple compilación de artículos, sino como un proyecto editorial vivo y en constante evolución, orientado a impulsar la transformación social, la democratización del saber y el avance continuo de la investigación universitaria.

Consejo Editorial
Sabiduría — Revista Venezolana de Investigación
UPEL-IMPM, Caracas, agosto de 2025

CC BY NC ND

CC BY NC ND

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD COMO EJE TRANSVERSAL PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS AMBIENTALMENTE RESPONSABLES

Adanolis Santodomingo López [1]
santodomingoadanolis@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7593-6981
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 10 de febrero 2025 **Aprobado:** 13 de abril 2025

RESUMEN

Este estudio genera un constructo teórico sobre la educación para la sostenibilidad como eje transversal en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables, comprometidos con la transformación social ante los desafíos ecológicos contemporáneos. Se sustenta teóricamente en los planteamientos globales de la UNESCO (2017, 2018) y el PNUD (2020), así como en aportes sobre aprendizaje situado de García y Pérez (2020), vinculando la praxis educativa con el desarrollo sostenible. Metodológicamente, se inscribe en el paradigma interpretativo bajo un enfoque fenomenológico, empleando el Método de Comparación Continua de Glaser y Strauss (1967) para la emergencia de categorías conceptuales inductivas. La información fue suministrada por cuatro docentes de aula como informantes clave mediante entrevistas en profundidad, procesadas a través de codificación abierta, axial, selectiva y contrastación empírica. Los hallazgos enfatizan que la sostenibilidad no debe limitarse al abordaje aislado de disciplinas específicas; por el contrario, demuestran la interrelación de sus dimensiones económica, social y ambiental, exigiendo su inserción transversal e interdisciplinaria en todas las áreas del conocimiento. Se concluye la necesidad de deconstruir los paradigmas tradicionales de enseñanza para desarrollar una conciencia ambiental crítica, promoviendo el compromiso cívico, la sensibilidad afectiva y la formación de un capital humano proactivo capaz de agenciar los retos medioambientales del siglo XXI.

Palabras clave: *Ciudadanos ambientalmente responsables, desarrollo sostenible, educación para la sostenibilidad, eje transversal, formación ciudadana.*

---

[1]Magíster en Educación (Universidad del Zulia, Venezuela), Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Español–Inglés. Docente de aula en educación básica en la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico. Investigador enfocado en la educación para la sostenibilidad como un eje transversal primordial en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-7593-6981. Doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AS A CROSS-CURRICULAR FOCUS FOR THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTALLY RESPONSIBLE CITIZENS

ABSTRACT

This study develops a theoretical framework on education for sustainability as a cross-cutting theme in the development of environmentally responsible citizens committed to social transformation in the face of contemporary ecological challenges. It is theoretically grounded in the global frameworks of UNESCO (2017, 2018) and the UNDP (2020), as well as in contributions on situated learning by García and Pérez (2020), linking educational practice with sustainable development. Methodologically, it falls within the interpretive paradigm under a phenomenological approach, employing Glaser and Strauss's (1967) Continuous Comparison Method for the emergence of inductive conceptual categories. The data were provided by four classroom teachers as key informants through in-depth interviews, processed via open, axial, and selective coding and empirical validation. The findings emphasize that sustainability should not be limited to an isolated approach within specific disciplines; on the contrary, they demonstrate the interrelation of its economic, social, and environmental dimensions, requiring its cross-cutting and interdisciplinary integration into all areas of knowledge. It is concluded that there is a need to deconstruct traditional teaching paradigms in order to foster critical environmental awareness, promote civic engagement and emotional sensitivity, and develop proactive human capital capable of addressing the environmental challenges of the 21st century.

Keywords: *Environmentally responsible citizens, sustainable development, education for sustainability, cross-cutting theme, civic education.*

Introducción

El presente artículo constituye un avance de investigación que surge ante la necesidad de indagar las expectativas y aspectos a considerar para que las instituciones educativas puedan acompasar la dinámica de las prácticas educativas fundamentadas en teorías de enseñanza con la incorporación del concepto de sostenibilidad ambiental, en medio de un esfuerzo por considerar las características del contexto para educar a los ciudadanos que en un futuro

próximo serán los responsables de llevar a cabo las acciones necesarias para la transformación social, aspirando sea cada día más sostenible, más justa y más equitativa.

En ese sentido, se pretende que más allá de las lecciones específicas correspondientes a cada asignatura se puedan llevar a cabo acciones en las que se destaque el sentido desarrollo sostenible hacia una viabilidad ecológica al momento de asumir los desafíos educativos actuales desde la oportunidad de generar cambios culturales a través de las experiencias significativas que tienen lugar en el entorno escolar.

Lo cual, forma parte de un tema de interés en la agenda global contemporánea en atención a los requerimientos de una educación para la sostenibilidad, ante la necesidad de formar ciudadanos responsables que comprendan y actúen en favor del medio ambiente. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), la educación es un pilar fundamental para alcanzar el desarrollo sostenible y enfrentar los desafíos ambientales actuales desde el empoderamiento de los individuos para que tomen decisiones informadas y responsables en relación con el entorno. En relación con el tema, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) afirma que:

> La educación contribuye a la reducción de la pobreza, fomenta el empleo y promueve la prosperidad económica. Aumenta las probabilidades de una vida saludable, propicia el cambio de actitudes para la protección del medio ambiente y empoderamiento de la mujer. (p. 16).

Añadiendo a ello, en el año 2017 la misma organización (UNESCO) resaltó que se amerita integrar principios de sostenibilidad en todos los niveles del sistema educativo desde la consideración del pensamiento crítico hacia el despertar de una conciencia ambiental, lo que resulta esencial en la formación de ciudadanos que sean capaces de contribuir a un futuro sostenible. Alineándose así, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU,2018) donde se incluye la promoción de la paz, la justicia y la construcción de instituciones sólidas. En

particular, el cuarto objetivo de desarrollo sustentable destaca la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Desde esa perspectiva, la consideración de la educación para la sostenibilidad en el currículo escolar requiere un enfoque interdisciplinario y colaborativo, donde se involucren tanto a educadores como a estudiantes, lo que según la UNESCO (2018) implica que las instituciones educativas deben adoptar metodologías activas que propicien la participación y el aprendizaje experiencial en conjunto con orientaciones educativas que no solo enriquezcan el aprendizaje, sino que también fomenten el sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad y el planeta

De igual manera, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020), subraya que los ciudadanos educados en sostenibilidad son esenciales para implementar políticas eficaces que aborden la crisis ambiental, porque a medida que el mundo enfrenta desafíos asociados al incremento de la contaminación, el agotamiento de recursos naturales y las desigualdades sociales, entre otros retos más, se requiere de una ciudadanía realmente comprometida para el logro del desarrollo sostenible.

Aunado a ello, surge la capacitación continua de los docentes como elemento clave y fundamental para asegurar la integración efectiva de la sostenibilidad en las prácticas educativas, porque la dinámica tradicional no es suficiente para cubrir la dinámica de los cambios que surgen ante los procesos de globalización y avances tecnológicos; donde, a pesar de procurar reducir el impacto ambiental en las actividades cotidianas, aún se requiere de una sinergia y un denodado esfuerzo colectivo para consolidar impactos estructuralmente significativos.

Siendo precisamente por ello que, la UNESCO (2020) resalta que los educadores deben estar equipados con las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en la comprensión de las interconexiones entre el medio ambiente, la economía y la sociedad, promoviendo así un aprendizaje que sólo tiene lugar cuando se logra la inclusión de las prácticas cotidianas sostenibles junto a metodologías innovadoras que estimulen el pensamiento crítico y la creatividad en la resolución de problemas.

Razón por la cual, es ineludible resaltar la necesidad de promover políticas educativas que prioricen la educación para la sostenibilidad, cuyas iniciativas sean evidentes en todos los niveles de gobierno en apoyo al reconocimiento del rol protagónico de los procesos educativos en la transformación social y ambiental. Según PNUD (2021), ello implica a su vez que se asegure la disponibilidad de recursos y el desarrollo de infraestructuras adecuadas para implementar programas de educación ambiental que sean notorios en relación con la inclusión de la sostenibilidad en los planes de estudio nacionales, conformación de asociaciones entre escuelas y organizaciones ambientales, entre otras alianzas significativas que puedan contribuir en el camino hacia una práctica sostenible como estilo de vida.

Con ello, se destaca que la educación para la sostenibilidad no es solo una responsabilidad de las instituciones educativas, sino de toda la sociedad, donde, desde la familia como núcleo central se logre coincidir con las perspectivas y valores considerados en las comunidades y empresas para de esa manera, encaminar acciones y propósitos hacia la creación de un entorno propicio para el aprendizaje y la práctica de la sostenibilidad desde la colaboración intersectorial hacia un cambio cultural que valore y promueva el cuidado del medio ambiente.

Es así, como la sostenibilidad ambiental se ha convertido en un tema crucial en la agenda global debido a la creciente preocupación sobre el impacto del cambio climático, la pérdida de biodiversidad y los recursos naturales limitados. En este contexto, es impetuoso que sumen esfuerzos para lograr la sostenibilidad ambiental mediante la cooperación, la innovación y el compromiso continúo teniendo presente la clara intención de formar una generación de ciudadanos conscientes y proactivos en la protección del medio ambiente, garantizando un futuro sostenible para todos

De allí que, se considere la educación para la sostenibilidad como un eje transversal en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables como parte del perfil de los estudiantes, como resultado de la integración de la sostenibilidad en todos los niveles del sistema educativo, lo que no solo contribuiría en el desarrollo de individuos más conscientes, sino que también

fortalece a las comunidades y las sociedades en su conjunto en la búsqueda de un futuro más justo y sostenible.

Marco Teórico

A continuación, se presentan las bases conceptuales de investigación; donde se revisan, analizan y organizan las teorías, conceptos y referencias que servirán de base para fundamentar la educación para la sostenibilidad como un eje transversal en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables; lo cual, es importante para organizar y relacionar los conceptos e ideas extraídos de la revisión de la literatura en un marco coherente que ayude a comprender el problema de investigación.

Educación para la sostenibilidad

La educación para la sostenibilidad es un concepto emergente que no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino que también promueve actitudes y comportamientos que faciliten un futuro más sostenible ante la necesidad de integrar los principios de sostenibilidad en el proceso educativo, fomentando en los individuos y comunidades una conciencia crítica sobre los problemas ambientales y sociales que enfrenta el mundo.

Según el documento presentado en el año 2014 por la UNESCO “Educación para el desarrollo sostenible” la sostenibilidad se define como un proceso de aprendizaje que permite adoptar estilos de vida sostenibles desde la conexión entre la educación y el desarrollo sostenible, con la intención de instruir a las personas para que comprendan la interdependencia entre el entorno, la sociedad y la economía.

Otra perspectiva significativa es la de Edgar Morín, quien en su trabajo “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (1999), destaca la importancia de un enfoque transdisciplinar, al sostener que la educación debe abordar la complejidad del mundo actual y fomentar un pensamiento crítico que permita abordar los problemas desde múltiples ángulos, como parte del proceso formativo en la educación para la sostenibilidad, ya que los desafíos ambientales y sociales son intrínsecamente complejos y requieren soluciones innovadoras y colaborativas.

Para lo cual, es necesario fortalecer las prácticas educativas para la sostenibilidad desde la implementación de un cambio en los paradigmas tradicionales de enseñanza en el que se pretenda empoderar a los estudiantes para fomentar una comprensión holística de los problemas ambientales, lo que es crucial para abordar crisis globales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación y de esa manera, lo que contribuye, en primer lugar, al desarrollo de sociedades más resilientes y sostenibles; en segundo término, coadyuva a la creación de un futuro donde las decisiones económicas y sociales se tomen teniendo en cuenta el bienestar del planeta y sus habitantes.

Desde esta perspectiva, resulta indispensable asumir los desafíos de la educación para la sostenibilidad a partir de una pedagogía del cuidado biocéntrico y el desarrollo integral del ser humano. Como advierte Touriñán (2019), al recuperar las premisas de Ibáñez-Martín (2013), se hace imperativo configurar una acción educativa que promueva la libertad sustancial del educando, la cual clausure cualquier intento de imposición o moldeamiento conductual e instrumentalista por parte del educador. Esta visión rescata la realización de los actores escolares no desde una lógica individualista, sino profundamente solidaria y comunal, caracterizada por la preocupación empática y el cuidado mutuo; un enfoque que sintoniza con las demandas axiológicas de la sostenibilidad al dotar de un sentido ético, dialógico y compartido a las prácticas cotidianas dentro del entorno de aprendizaje. En otro sentido, Rodríguez (2017) expresa que: "De acuerdo con estudios rigurosos, el claro estado ambiental de la Tierra en nuestros días se ha vuelto precario; y por primera vez en la historia, el ser humano tiene la capacidad de destruir a través de sus acciones." (pág. 445)

Del mismo modo, la UNESCO (2022) ha apoyado a las naciones para que introduzcan elementos medioambientales en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), un componente fundamental del Objetivo 4.7 de los ODS. Del mismo modo, lo ha identificado como impulsor del resto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enfatizando que, aunque se han incrementado las ideas sobre el progreso de las naciones en la EDS y sus métodos de educación, sigue siendo fundamental fomentar profundas

reflexiones que se manifiesten en acciones diarias. Por lo tanto, algunos países han implementado prácticas e intenciones concretas para asegurar la sostenibilidad, promoviendo hábitos de vida sanos y sustentables en las escuelas.

Otro punto a tener en cuenta es la importancia de fomentar políticas institucionales claras sobre sostenibilidad, que deben integrarse en los planes educativos para tratar el problema ambiental de forma transversal. En esa línea, se destaca que las políticas públicas a nivel global que fomentan la educación son variadas y significativas. No obstante, la sostenibilidad no es un asunto práctico que cuente con el respaldo de alguna ley que convoque o regule las acciones relacionadas; más bien, se ha dejado a un estatus voluntario y ha sido desatendida en la mayor parte de las instituciones.

Lo que se ha expuesto previamente lleva a pensar en la importancia de promover la sensibilización y la educación medioambiental, que son esenciales para lograr la sostenibilidad en el contexto de los retos educativos presentes. Por lo tanto, es necesario que se incluyan no sólo teorías, sino también prácticas que se reflejen en acciones específicas dentro y fuera del salón de clases. Por ejemplo, patrocinar iniciativas vinculadas a auditorías energéticas, campañas de reciclaje y huertos escolares puede ser una forma eficaz de involucrar al entorno educativo en la búsqueda de soluciones sostenibles.

En este escenario, la cooperación entre entidades educativas y organizaciones externas puede ser un camino eficaz para tratar la sostenibilidad. Esto es así porque propicia que se apliquen estrategias sostenibles y que se acceda a los recursos requeridos para desarrollar proyectos con efectos positivos en el medio ambiente. A través de la educación, se puede generar un impacto importante en el entorno en el que se encuentran inmersos, gracias a la cooperación, la innovación y el compromiso. Esto con el propósito explícito de formar una generación de ciudadanos conscientes y activos en la protección del medio ambiente, lo cual ayuda a asegurar un futuro sostenible para todos.

Formación de ciudadanos ambientalmente responsables

La formación de ciudadanos ambientalmente responsables es un tema crucial en el contexto actual, caracterizado por el cambio climático, la degradación del medio ambiente y la creciente necesidad de prácticas sostenibles. Esta formación se basa en la educación ambiental, que no solo busca informar sobre cuestiones ecológicas, sino también fomentar actitudes y comportamientos responsables hacia el entorno. Bajo esta perspectiva, se sostiene que la formación de ciudadanos ambientalmente responsables debe asumirse desde una dimensión integral, dialógica y transversal, cuyo propósito sea el desarrollo de habilidades críticas y la conformación de valores orientados a consolidar una praxis armónica con el entorno natural. Por consiguiente, este proceso reclama una inserción permanente en todos los niveles del sistema educativo, donde la mediación pedagógica adquiere un papel decisivo. Al respecto, Leguía et al. (2026), enfatizan que la función docente trasciende la mera transmisión de contenidos técnicos o instrumentales, constituyéndose como un referente ético y un dinamizador social capaz de guiar experiencias de aprendizaje significativas. De este modo, la práctica educativa logra articular de manera orgánica el conocimiento científico, la cultura y la acción política transformadora, dotando al estudiante de las herramientas conceptuales para comprender y revertir la crisis civilizatoria actual.

Por su parte, Rodríguez y Martínez (2019), destacan la importancia de vincular la realidad local de los estudiantes al proceso formativo, desde la relación de los contenidos educativos con problemas ambientales concretos en la comunidad que facilite el involucramiento activo de los estudiantes, lo que no solo contribuye a desarrollar una conciencia crítica sobre su entorno, sino que también empodera a los jóvenes para que sean agentes de cambio dentro de sus comunidades.

Para ello, las consideraciones de las metodologías activas son fundamentales en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables. Según García y Pérez (2020), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia eficaz para potenciar la implicación de los estudiantes en el aprendizaje, permitiéndoles a los alumnos investigar y abordar problemáticas ambientales específicas, promoviendo así una comprensión más profunda y

duradera de los temas tratados en el desarrollo de conocimientos técnicos junto a las habilidades interpersonales y de liderazgo.

Asimismo, el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) se ha vuelto indispensable en la educación contemporánea. De acuerdo con Morales (2021), las plataformas digitales pueden servir como herramientas para fomentar la difusión de información ambiental y conectar a estudiantes con expertos en el campo, al emplear redes sociales verificadas, blogs, y otros espacios de discusión que permiten un intercambio de ideas y experiencias que enriquezcan la formación en materia ambiental y promueven una cultura de participación desde valores y actitudes favorables al medio ambiente.

La formación de ciudadanos responsables implica también un trabajo en el ámbito de valores y actitudes. En este sentido, Sánchez (2018), plantea que es fundamental cultivar una ética ambiental que fomente el respeto por la naturaleza y la responsabilidad social; para ello, es necesario incluir en los programas educativos actividades que promuevan la reflexión crítica sobre el impacto de la acciones humanas en el medio ambiente mediante la promoción de valores como la solidaridad, el respeto y la justicia intergeneracional como esencia para formar ciudadanos conscientes de su papel en la sostenibilidad del planeta.

Según Fernández (2022), el vínculo emocional es fundamental para fomentar un compromiso auténtico con la protección del medio ambiente, porque desde la empatía hacia el entorno, es más probable que se adopten comportamientos proambientales. Por ello, Díaz (2017), señala como vital la colaboración entre escuelas, familias y comunidades para crear un entorno propicio para el aprendizaje sobre sostenibilidad que impliquen campañas de sensibilización, programas comunitarios e las iniciativas de voluntariado entre otras actividades que permitan el trabajo conjunto y coordinado para promover una ciudadanía responsable.

En este sentido, el concepto de "ecología del conocimiento" propuesto por Tello (2019) resalta la necesidad de unir esfuerzos entre diversas áreas del saber y sectores de la sociedad, de esa manera, desde la inclusión de expertos en ciencias sociales, educación, biología y otros campos permite desarrollar un

enfoque más holístico que considere las múltiples dimensiones de los problemas ambientales.

En tal sentido, la formación de ciudadanos ambientalmente responsables es un proceso complejo que requiere un enfoque integral y colaborativo, que no sólo debe dejarse a la educación ambiental, sino que amerita abarcar aspectos conceptuales, prácticos y emocionales, desde distintas disciplinas y de manera transversal en los contenidos para fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y valores necesarios para actuar a favor del medio ambiente desde la vinculación con la realidad local, creando una red de apoyo que impulse la responsabilidad colectiva hacia un futuro sostenible.

Metodología

El presente artículo considera como fundamento metodológico se toma la referencia del paradigma interpretativo, enfoque fenomenológico y método de Comparación Continua de Glaser, y Strauss (1967), quienes lo definen como aquel que genera una aproximación al análisis de datos cualitativos, combinando, un procedimiento analítico de comparación constante, el procedimiento de codificación explícita de la primera aproximación y el estilo de desarrollo de la teoría de la segunda. El propósito es generar teoría en forma sistemática, haciendo al mismo tiempo comparaciones, análisis, contrastaciones, registros de consensos y disensos, todo ello, surge de la información suministrada y del análisis de documentos.

De acuerdo con el método seleccionado, se recopiló información mediante observaciones desde la realidad en instituciones educativas, entrevistas a cuatro docentes activos cumpliendo funciones de enseñanza en el aula, quienes como informantes clave suministraron información que luego fue analizada desde la comparación constante con referencias, refinando y desarrollando las categorías y conceptos identificados.

Resultados y Discusión

Desde la consideración del Método de Comparación Continua para la construcción teórica a partir de los datos empíricos se desarrolló un constructo teórico fundamentado en la realidad de los docentes como informantes clave, utilizando un proceso inductivo de análisis y comparación continua para identificar patrones y conceptos emergentes. Desde esa perspectiva emergió la consideración de que la educación para la sostenibilidad incluye tres dimensiones: económica, social y ambiental, las cuales deben ser integradas en todas las etapas del aprendizaje.

Con relación a la dimensión económica de la educación para la sostenibilidad se refiere a la capacidad de los sistemas educativos para fomentar un desarrollo económico que sea justo, equitativo y respetuoso con el medio ambiente. De acuerdo con la UNESCO (2017), la educación para la sostenibilidad económica abarca la comprensión de los sistemas económicos y su relación con el entorno natural, lo que amerita que desde la formación escolar se le faciliten a los estudiantes experiencias de aprendizaje en las que puedan comprender conceptos como el costo real de los recursos, el impacto de las decisiones económicas en el medio ambiente y la importancia de la inversión en energías renovables como algunos de los temas indispensables para formar ciudadanos que puedan tomar decisiones responsables de una manera amplia en la que se considere el compromiso con el medio ambiente.

En atención a ello, Pinter (2020) manifiesta que la educación debe preparar a los estudiantes para participar en una economía que valore tanto el crecimiento económico como la sostenibilidad; con ello, se encuentra implícita la inclusión de contenidos que aborden temas como el consumo responsable, la gestión de recursos y el desarrollo de habilidades orientadas a la innovación sostenible, más allá de una preocupación ecológica superficial; se trata de una transformación cultural profunda que parte desde la escuela y se extiende hacia la comunidad

Ahora, desde la perspectiva social, la educación para la sostenibilidad pretende promover la justicia social, la equidad y la cohesión social; tal como lo indica el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018), al manifestar que la educación es un pilar fundamental para lograr sociedades más justas y equitativas, ya que posee los

espacios en los que se puede propiciar el desarrollo de una conciencia crítica sobre las desigualdades existentes y trabajar hacia la construcción de comunidades inclusivas.

Desde esa perspectiva, la dimensión social también incluye la promoción de valores como la solidaridad, la empatía y la participación ciudadana, que de acuerdo con Bhandari (2019), implica diseñar programas educativos que fomenten el compromiso cívico y la responsabilidad social, capacitando a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades, recalcando una vez más que no puede estar limitado a la transmisión de conocimientos, sino también en la formación de actitudes y comportamientos que favorezcan la cohesión social y el bienestar colectivo.

A ello se añade la dimensión ambiental de la educación para la sostenibilidad, como apoyo para fomentar espacios orientados a sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de proteger y conservar el medio ambiente. Al respecto, Zhang et al. (2025), sostienen que la educación ambiental constituye un componente neurálgico para consolidar una ciudadanía activamente comprometida con la sostenibilidad global. Los autores advierten que la enseñanza situada de los ecosistemas, la biodiversidad y el cambio climático (junto a la comprensión crítica de las crisis de origen antrópico que amenazan la biosfera) trasciende la mera instrucción técnica; esta praxis opera como un catalizador ético capaz de despertar el interés genuino, la sensibilidad ontológica y la conciencia emancipadora requeridas para el cuidado, preservación y co-gestión del entorno socioterritorial.

En atención a lo anterior es necesario resaltar que las dimensiones económica, social y ambiental de la educación para la sostenibilidad presentadas anteriormente, no se encuentran aisladas en sus propósitos o intereses, sino por el contrario, están interrelacionadas. Según Barth et al. (2019), un enfoque holístico en la educación para la sostenibilidad considera cómo estas dimensiones se influyen mutuamente, por cuanto los elementos económicos no solo afectan el bienestar financiero de las personas, sino que también tienen repercusiones sobre la equidad social, la salud del medio ambiente e incluso da lugar a injusticias sociales que pueden agravar los

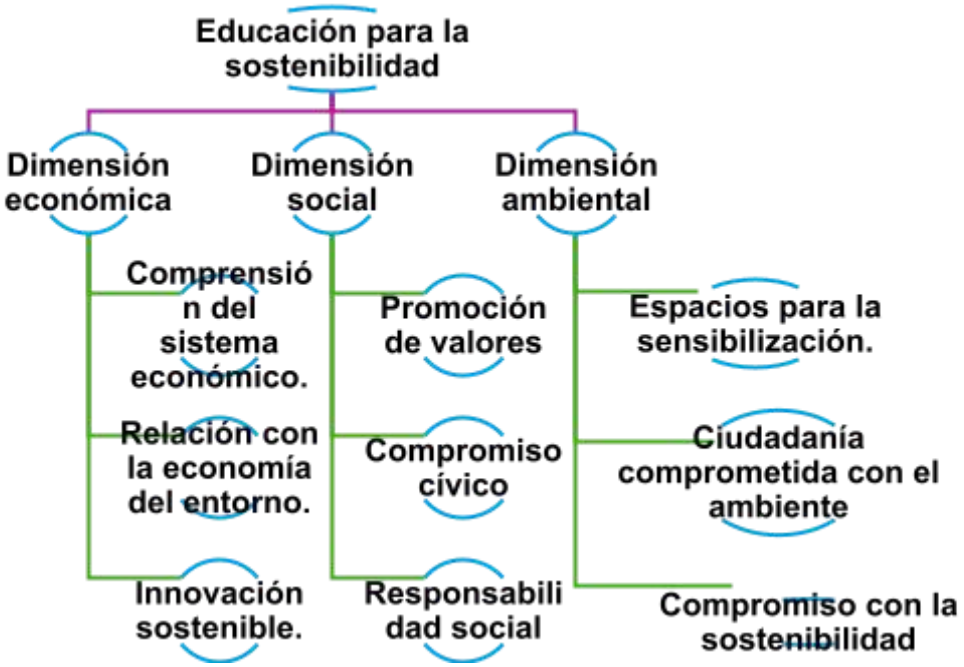
problemas ambientales, creando un ciclo vicioso que resulta en la degradación de los ecosistemas y la intensificación de las desigualdades.

Esa interrelación es esencial para el abordaje de las distintas situaciones que se presenten en los distintos contextos donde se encuentran inmersas las instituciones educativas, e incluso atender a los desafíos globales que surgen ante el progreso de la sociedad en general, porque en la medida en que se logren adoptar perspectivas más críticas y holísticas, se podrá entender la complejidad de los distintos problemas para buscar soluciones innovadoras y factibles.

De esa manera, al presentar la educación para la sostenibilidad, desde la integración de las dimensiones económica, social y ambiental, se presenta como una estrategia vital en las instituciones educativas que deben asumir un papel proactivo para que todos los estudiantes tengan acceso a una educación que no solo promueva conocimientos, sino que también forme valores y habilidades necesarias para vivir en armonía con el entorno atendiendo a los desafíos del siglo XXI, en la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y responsables, con el desarrollo de sociedades más justas y sostenibles.

Figura 1

Educación para la sostenibilidad



Nota: *Elaboración propia (2025)*

En afinidad con ello, el presente artículo plantea algunos elementos clave que pueden contribuir en la formación de ciudadanos, los cuales emergen desde la perspectiva de la realidad educativa de los docentes en la praxis cotidiana resaltando: la educación ambiental, conocimiento ambiental, participación activa, valores ambientales, prácticas ecológicas contextualizadas.

Figura 2

Elementos claves en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables



Nota: *Elaboración propia (2025)*

En relación a la educación ambiental, se requiere que los programas y contenidos educativos incorporen contenidos asociados al cuidado del medio ambiente en todas las actividades que se desarrollan en las instituciones educativas para empezar a sensibilizar desde pequeños y fomentar la adopción de comportamientos responsables; para lo cual, se requiere que las personas adquieran un conocimiento profundo sobre los problemas ambientales actuales, las causas y consecuencias de estos problemas, así como las posibles soluciones.

De esa manera, se puede incrementar la participación activa de los actores educativos en las distintas actividades que se desarrollan en los proyectos ambientales que se desarrollan en las distintas comunidades, incrementando a su vez, el compromiso para el cuidado y protección del medio ambiente mediante la promoción de valores ambientales como el respeto por la

naturaleza, la solidaridad con las generaciones futuras, la responsabilidad individual y colectiva, y la equidad ambiental puede contribuir a fortalecer la ética ambiental de los ciudadanos y contribuir a la construcción de sociedades más sostenibles.

Conclusiones

En un contexto global los desafíos ambientales ameritan del fortalecimiento de la educación para la sostenibilidad como aspecto fundamental en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el medio ambiente que continuamente amerita orientar esfuerzos hacia situaciones como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación, entre otras más que requieren de los sistemas educativos una integración transversal de la sostenibilidad no solo desde los conocimientos teóricos sobre problemas ambientales, sino que también fomente actitudes y comportamientos que promueven una convivencia armónica entre los seres humanos y su entorno.

Desde esa perspectiva, la sostenibilidad no debe limitarse a ciencias ambientales o disciplinas específicas; por el contrario, debe estar presente en todas las áreas del conocimiento, para que desde cada disciplina se pueda contribuir al desarrollo de una conciencia ambiental crítica como parte de la formación del capital humano capaz de enfrentar los retos medioambientales actuales.

Con ello, se requiere de ciudadanos ambientalmente responsables y conscientes de los problemas ecológicos, con competencias necesarias para proponer y poner en práctica soluciones de manera crítica considerando la manera en que sus acciones afectan a su entorno, promoviendo una ciudadanía activa que se involucra en la toma de decisiones que impactan su comunidad. Otro aspecto relevante es el papel que juega la educación para la sostenibilidad en la promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales y fortalecimiento de valores como: la justicia ambiental, la equidad intergeneracional y la responsabilidad social, en los que además los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a comunicarse efectivamente y a tomar decisiones éticas.

Es importante señalar que la implementación de la educación para la sostenibilidad como eje transversal requiere un compromiso firme por parte de gobiernos, instituciones educativas y comunidades, implicando con ello, la capacitación continua de docentes, quienes son los encargados de facilitar el aprendizaje y guiar a los estudiantes en este camino, por eso es esencial que se le proporcione a los docentes las herramientas y recursos necesarios para cumplir con sus funciones y alcanzar los objetivos propuestos.

Asimismo, es esencial fomentar alianzas entre escuelas, universidades y las organizaciones de la sociedad civil; por cuanto, la colaboración entre estos actores puede enriquecer la experiencia educativa al ofrecer oportunidades prácticas de aprender sobre sostenibilidad en contextos reales al extenderse a la educación informal y no formal. Por ello, para fortalecer la educación para la sostenibilidad como eje transversal en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables es imperativo considerar las dimensión económica, social y ambiental para actuar de manera consciente y responsable en sus decisiones cotidianas.

Referencias

Barth, M., Godemann, J., Henn, J., y Moch, E. (2019). *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*. Routledge.

Bhandari, S. (2019). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.

Díaz, M. (2017). *La educación ambiental: un compromiso colectivo*. Editorial Universitaria.

Fernández, J. (2022). Educación emocional y sostenibilidad: Un enfoque necesario. *Revista de Educación Ambiental*, *15*(2), 45-62.

García, L., y Pérez, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos para la sostenibilidad. *Educación y Tecnología*, *12*(3), 134-150.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.

Leguía, C., Pacheco, P. y García, L. (2026). Educación ambiental y sostenibilidad: el rol del docente en la formación de una ciudadanía

ambiental responsable. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *10*(2), 4578-4601. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23497

Morales, F. (2021). El papel de las TIC en la educación ambiental. *Innovación Educativa*, *18*(1), 28-40.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Alianza.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación para el desarrollo sostenible: Guía de implementación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234054

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La enseñanza en los sistemas educativos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227206_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Estrategia de Educación para la Sostenibilidad 2030*. Editorial UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Capacitación y desarrollo profesional docente en educación para la sostenibilidad*. https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Aprender por el planeta*. Editorial UNESCO.

Pinter, L. (2020). *Education for Sustainable Development: A Comprehensive Overview*. Cambridge University Press.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Informe de Desarrollo Humano 2018*. PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Informe sobre el desarrollo humano: La próxima frontera*. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals

Rodríguez, M. (2017). Educación ambiental y transformación social: desafíos para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Educación Ambiental*, *12*(2), 443–460.

Rodríguez, S., y Martínez, P. (2019). Educación ambiental en contextos locales: un camino hacia la acción. *Journal of Environmental Education*, *23*(4), 100-115.

Sánchez, E. (2018). Valores y actitudes en la educación ambiental. *Revista de Educación para la Sostenibilidad*, *10*(1), 77-85.

Tello, M. (2019). Ecología del conocimiento: un enfoque interdisciplinario para la educación ambiental. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Ambientales*, *11*(2), 34-50.

Touriñán, J. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (26), 223-279.

Zhang, X., Jung, W., y Asari, M. (2025). Revisión sistemática de las prácticas docentes de educación ambiental en las escuelas: tendencias y deficiencias (2015-2024). *Sustainability*, *17*(19), Artículo 8561. https://doi.org/10.3390/su17198561

RESUMEN CURRICULAR

Adanolis Santodomingo López es Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Español–Inglés, Magíster en Educación por la Universidad del Zulia (Venezuela) y doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Se desempeña como docente de aula en educación básica en la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico, acumulando veinte años de experiencia pedagógica. Sus intereses de investigación se enfocan en la educación para la sostenibilidad como un eje transversal primordial en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables.

LA HABILIDAD INVESTIGATIVA COMO CAPACIDAD SINTÉTICA Y CONECTIVA DE SABERES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Alvaro Eduardo González Salazar[1]
alvaroegonzalezs.1988@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-3988-3647
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Eggles del Carmen Velásquez Gamardo[2]
evelasqrive@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-1363-5826
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 17 de marzo 2025 **Aprobado:** 15 de abril 2025

RESUMEN

Este artículo analiza las habilidades investigativas del docente universitario desde el pensamiento transformador, mediante un diseño cualitativo interpretativo apoyado en el método fenomenológico hermenéutico. A través de la observación participativa y entrevistas en profundidad aplicadas a cuatro docentes clave de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA), núcleo Sucre, se interpretó la percepción sobre estas competencias en su ejercicio profesional. Los hallazgos revelan que, pese a la existencia de estructuras organizativas destinadas formalmente a la innovación, no se ejecutan estrategias efectivas que fomenten el desarrollo de dichas capacidades. Se identifica desmotivación institucional por carencia de recursos e infraestructura, sumado a un notable desconocimiento del rol del docente como un ser intelectual transformador. Se concluye la urgencia de reconfigurar la función investigativa institucional mediante una gestión epistémica renovada, la cual trascienda la fragmentación tradicional del conocimiento, promueva la síntesis de saberes y revalorice la práctica docente desde un enfoque conectivo, holístico y complejo.

Palabras clave: Conexión, síntesis de saberes, docente universitario, habilidad investigativa, práctica docente.

---

[1]Magíster en Gerencia Logística (UNEFA, 2022). Ingeniero de Petróleo (UDO, 2012). Profesor universitario y Jefe de Equipo de Trabajo de Atención Integral al Estudiante. (UNEFA, 2016-Actualidad). Investigador en el ámbito de la educación superior, la hermenéutica y el pensamiento complejo desde una perspectiva humanista. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-3988-3647. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

[2]Magíster en Gerencia Logística (UNEFA, 2022). Licenciada en Bioanálisis (UDO, 1995). Profesora universitaria y Jefe de Equipo de Trabajo de la Unidad de Inclusión a la Diversidad (UNEFA, 2018-Actualidad). Investigadora en hermenéutica y el pensamiento complejo. Orcid: https://orcid.org/0009-0009-1363-5826. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

RESEARCH SKILLS AS A UNIVERSITY PROFESSOR'S ABILITY TO SYNTHESIZE AND INTEGRATE KNOWLEDGE

ABSTRACT

This article analyzes the research skills of university faculty from a transformative perspective, using an interpretive qualitative design grounded in the hermeneutic phenomenological method. Through participant observation and in-depth interviews with four key faculty members at the National Experimental Polytechnic University of the Armed Forces (UNEFA), Sucre campus, the study interpreted their perceptions of these competencies in their professional practice. The findings reveal that, despite the existence of organizational structures formally dedicated to innovation, no effective strategies are being implemented to foster the development of these capabilities. Institutional demotivation is identified due to a lack of resources and infrastructure, coupled with a notable lack of awareness of the teacher's role as a transformative intellectual. The study concludes that there is an urgent need to reconfigure the institutional research function through a renewed epistemic management approach that transcends the traditional fragmentation of knowledge, promotes the synthesis of knowledge, and revalues teaching practice from a connective, holistic, and complex perspective.

Keywords: Connection, synthesis of knowledge, university professor, research skills, teaching practice

Introducción

La universidad contemporánea ha mutado de ser una transmisora de información a constituirse en un nodo de creación científica y pertinencia social. No obstante, el docente enfrenta una crisis epistemológica caracterizada por la "inteligencia ciega" y el saber fragmentado. La habilidad investigativa (H.I.) suele reducirse a una secuencia técnica, ignorando su potencial como aptitud para ligar realidades complicadas. Este artículo propone analizar la H.I., en la UNEFA, Núcleo Sucre, bajo el contexto del pensamiento transformador, postulando que la verdadera competencia reside en la capacidad recursiva de articular el conocimiento especializado con el contexto global. El propósito es edificar un constructo teórico que sirva de modelo para una cultura investigadora reflexiva y transformadora.

Marco Teórico

Referentes Investigativos Internacionales

Puicon (2023). Comunidad de aprendizaje para el desarrollo de habilidades investigativas en docentes del Instituto Pedagógico de Chiclayo, 2022. (paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo). Entre sus hallazgos resalta que el aprendizaje colectivo y el trabajo colaborativo favorecen la mejora de las H.I. Los aportes desde el pensamiento transformador sitúan a este estudio como un antecedente crucial, puesto que la aplicación de la comunidad de aprendizaje opera como un mecanismo que, aun prescindiendo de la terminología explícita de la complejidad, viabiliza la co-construcción de saberes. La interacción docente-docente crea un bucle generador donde el conocimiento colectivo transforma y mejora la práctica individual del docente demostrando que la H.I. se desarrolla en la interacción dialógica y no en el aislamiento.

Suarez (2023). Habilidades de investigación y cultura de evaluación en docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación, Universidad “Alas Peruanas”, Filial Ica, 2019. (paradigma positivista, enfoque cuantitativo). Los hallazgos de mayor relevancia por el autor fueron que demostró una relación directa y significativa entre el desarrollo de H.I. y la cultura de evaluación institucional. El aporte de la investigación al cual se puede referir radica en que la limitación de este enfoque cuantitativo radica en que solo establece la correlación entre variables disjuntas (H.I. y cultura institucional), sin abordar la naturaleza sistémica de su conexión. El presente artículo supera esta visión al postular que la H.I. debe ser vista como un sistema abierto y dinámico. En este sistema, la habilidad individual está intrínsecamente inscrita y es inseparable de la cultura institucional y los procesos de evaluación.

Valderrama (2023). La revisión sistemática como estrategia metodológica para mejorar las habilidades investigativas en docentes de una institución educativa, Trujillo 2023. (paradigma positivista, enfoque preexperimental). Entre sus hallazgos se resalta que, la aplicación de la revisión sistemática influyó satisfactoriamente en la mejora de las H.I. En cuanto a los aporte desde el pensamiento transformador se tiene que esta

investigación enfatiza el rol de la revisión sistemática, la cual es, por definición, una habilidad de síntesis de saberes. Sin embargo, la circunscribe como una estrategia o técnica metodológica específica. El enfoque desde esta perspectiva eleva este hallazgo al plano de la inteligencia general, demostrando que la capacidad de conectar, contrastar y sintetizar grandes volúmenes de información es, de hecho, la manifestación superior de la H.I.

Referentes Investigativos Nacionales

Túa (2025). Gestión del conocimiento en el accionar del docente investigador. (paradigma interpretativo, enfoque cualitativo - fenomenológico). Entre sus hallazgos se resalta que la creación de conocimiento es un patrón de entorno dinámico que genera una relación entre conocimiento implícito y explícito. El aporte desde la transformación del pensamiento se direcciona directamente con la gestión del conocimiento en el docente que no es lineal, sino un proceso de bucle auto-organizador donde lo que el docente sabe (implícito) y lo que produce (explícito) se retroalimentan y se transforman continuamente. Esta dinámica valida la necesidad de estudiar la H.I. como un proceso de conexión recursiva inherente a la aptitud para la síntesis de saberes.

Ramírez (2024). Construcción teórica de la competencia investigativa de los docentes universitarios desde la interdisciplinariedad. (paradigma interpretativo, enfoque cualitativo - fenomenológico). Una vez realizada su investigación, el autor resalta entre sus hallazgos la necesidad de desarrollar competencias investigativas bajo nuevos enfoques basados en la interdisciplinariedad y el pensamiento trasformador. El autor concluye que se establece una crítica explícita a la fragmentación y postula el camino de la transformación constante y la interdisciplinariedad. El presente artículo, toma esta reflexión como punto de partida y la profundiza, al centrar la H.I. del docente desde su contexto en la praxis. Se argumenta que la interdisciplinariedad es la consecuencia de una aptitud para la síntesis de saberes, es decir, la capacidad de unir saberes complementarios y antagónicos para abordar un problema.

Montilla (2024). Cosmovisión del docente universitario en su rol de investigador bajo el enfoque de la posmodernidad. (paradigma interpretativo, enfoque cualitativo - fenomenológico). De sus hallazgos, el autor concluyó que la importancia de la función de investigación como estrategia metodológica es fundamental para la producción de conocimientos. Por lo que, como aporte se resalta la cosmovisión del docente es esencial, pero la investigación como simple "estrategia metodológica" resulta incompleta. El presente artículo se distingue al postular que la H.I. es una aptitud transformadora y no una técnica. Es decir, exige ver su investigación local como un reflejo de la problemática universitaria y social global, trascendiendo así la visión estratégica para generar una producción epistémica con real pertinencia contextual y capacidad de síntesis.

Referentes Teóricos

La función Investigación

Arenas et al. (2000), definen la investigación como un “proceso social que busca dar respuesta a problemas del conocimiento...”. Esta perspectiva es fundamental por su énfasis en la actitud reflexiva y crítica. Sin embargo, su limitación reside en que a menudo se centra en la linealidad del método. El pensamiento transformador, complementa y trasciende esta visión al exigir que, además de seguir pasos metódicos, el docente debe ser capaz de ubicar la información y el problema en el contexto global. Este acto de contextualización es la aplicación directa de soluciones oportunas de un problema de investigación local que se pensada en relación con el todo, es decir, el sistema universitario y la sociedad, garantizando que la respuesta generada sea transformadora, pertinente y no solo una verdad localmente válida.

La Investigación Educativa o Formativa

Dipas (2023), destaca que la investigación formativa es un “engranaje adecuado para trasladarse de una sociedad de la información a otra de conocimientos”. Esta transición es, precisamente, el núcleo de la H.I. como aptitud para la conexión y síntesis de saberes. La investigación formativa se

postula como el espacio dialógico donde el docente conecta la teoría con la práctica (la información con el conocimiento). Su carácter sistemático y diverso de enfoques es una invitación directa a la multidimensionalidad y la integración de la contradicción (complementariedad y antagonismo) que exige la transformación para generar conocimiento realmente significativo. Bajo esta perspectiva hermenéutica, el aula universitaria se redefine como un escenario de co-construcción donde la tensión dialéctica entre diversas corrientes epistemológicas no debilita el análisis, sino que opera como una potencia heurística para desvelar nuevos horizontes de sentido. De este modo, al asumir los disensos y la incertidumbre como dinamizadores de la praxis científica, la investigación formativa faculta al estudiante para trascender el consumo técnico de datos aislados, consolidando una conciencia crítica y relacional que responde de manera éticamente comprometida a las complejidades de su propio entorno socioeducativo.

Relación entre la Investigación-Docencia-Aprendizaje desde la trasformación del pensamiento

El trinomio investigación-docencia-aprendizaje es, en esencia, un sistema vivo, dinámico y auto-organizador. Desde una perspectiva de transformación, este trinomio opera bajo la premisa organizativa: La docencia alimenta a la investigación con problemas del contexto y del entorno. La investigación, con sus hallazgos, mejora la práctica de la docencia. La mejora en la docencia optimiza el aprendizaje de los estudiantes. Casas (2024), valida esta naturaleza especializada, pero la visión transformadora la lleva a un nivel ontológico: son elementos inseparables que se co-producen y co-organizan mutuamente. La H.I. del docente debe entender este bucle para ser efectiva, reconociendo que el producto (un estudiante mejor formado, una práctica mejorada) es simultáneamente el productor de la siguiente iteración del proceso.

Habilidades Investigativas del docente

Tradicionalmente, las habilidades investigativas son vistas como un “conjunto o cúmulo de competencias y destrezas” (Farfán, 2022). Si bien el autor reconoce la preocupación universitaria por el desarrollo y evaluación de

estas H.I., esta conceptualización instrumental es insuficiente y simplificante. El pensamiento transformador exige una redefinición: la H.I. no es el cúmulo de técnicas, sino la capacidad organizadora y meta-estratégica para movilizar y conectar dicho cúmulo de destrezas de forma pertinente. Es la aptitud para la conexión y síntesis de saberes la que permite al docente operar bajo el pensamiento de la transformación ante la incertidumbre y la multidimensionalidad del fenómeno de estudio. Esta perspectiva epistémica desplaza la concepción del investigador como un ejecutor procedimental pasivo para instituirlo como un artífice crítico en la construcción de sentido, capaz de articular dialécticamente los saberes fragmentados. Bajo este prisma, la indagación formativa deja de ser una receta técnica estática y se constituye en una praxis reflexiva abierta, donde el diseño metodológico se pliega de forma maleable a los contornos cambiantes de la realidad. De este modo, la habilidad investigativa se consagra como una competencia eminentemente relacional y heurística, indispensable para interrogar lo instituido y agenciar conocimientos con auténtica pertinencia social.

Factores que Inciden en las Habilidades Investigativas del Docente

Los elementos que limitan el desarrollo de la H.I. en la universidad reflejan la inteligencia ciega diagnosticada por Morín, la cual se caracteriza por la incapacidad de contextualizar y globalizar el conocimiento:

1. Concepción tecnicista y parcelas disciplinarias: Cedeño (2020), señala una “suerte de ceguera paradigmática, materializada en la edificación de parcelas disciplinarias”. Este divorcio es la manifestación directa de la disyunción y el pensamiento simplificante que el pensamiento complejo busca superar.
2. Falta de pertinencia social: Cedeño (ob cit.), interpela el sentido ético-social y la necesidad de una “comprensión socio-histórica de los saberes”. Este factor enlaza la H.I. con la ecología de la acción, donde el docente debe ser capaz de conectar su investigación local con las complejas realidades socioeconómicas y la necesidad global, garantizando que su aporte tenga impacto y utilidad estratégica contextualizada.

3. Visión técnico-burocrática y elitista: La limitación burocrática al cumplimiento de tareas administrativas (Cedeño, ob. cit.), es una muestra de cómo el orden excesivo paraliza el desorden creativo y la auto-organización necesaria de la investigación. El pensamiento transformador busca el equilibrio dinámico entre el orden y el desorden priorizando la conexión de talentos y la generación de grupos interdisciplinarios sobre el control administrativo rígido, para fomentar la aptitud para la conexión.

Tipos de Habilidades Investigativas en la Práctica Docente

Las habilidades identificadas por Vega y Vargas (2024): científicas, personales/transversales, y meta-aprendizaje, son esenciales, pero en un enfoque transformador, no pueden verse como categorías separadas, sino como elementos interdependientes de un sistema.

La H.I. como aptitud para la conexión es la síntesis recursiva:

- Habilidades científicas: son el saber hacer metódico.
- Habilidades personales/transversales: son el saber ser colaborativo, es decir, la base de la interacción dialógica.
- Habilidades de meta-aprendizaje: Son el saber reflexionar sobre el proceso, lo que incluye la mejora continua y la auto-organización.

La H.I., transformadora es por naturaleza, por lo tanto, la capacidad del docente para articular y movilizar estas tres dimensiones simultáneamente al enfrentar un problema, lo cual se logra al entender la relación recursiva donde la mejora en una dimensión retroalimenta y optimiza las otras sin dejar atrás a las H.I. de tipo personales/transversales. Por lo que, se deja bien claro la importancia de estas habilidades, dentro de las prácticas docentes en los espacios universitarios para la preparación de los nuevos profesionales del país, en las diferentes ramas o disciplinas que se imparte en las mismas.

Uso de las TIC para la Investigación en el Contexto Educativo Universitario

El avance tecnológico posiciona a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) no como meras herramientas de apoyo, sino como elementos que facilitan la conexión y la transformación del pensamiento. El

dinamismo que aportan las TIC es la infraestructura necesaria para desarrollar la habilidad investigativa como aptitud para la conexión. Las herramientas digitales facilitan la conectividad disciplinar y la síntesis de saberes al permitir:

1. La articulación del saber fragmentado: el acceso rápido y no lineal a información diversa desafía la linealidad del método tradicional, promoviendo la síntesis dialógica de múltiples fuentes.
2. La creación de espacios dialógicos: facilitan la creación de espacios colaborativos esenciales para el trabajo interdisciplinario y la co-creación de conocimiento.
3. La auto-organización: fomentan el autoaprendizaje y meta-aprendizaje, que son habilidades recursivas que permiten al docente reflexionar y dirigir su propio proceso investigativo asistido digitalmente.

La escasez de infraestructura digital en contextos como el universitario venezolano agrava la fragmentación del conocimiento, limitando la capacidad del docente para operar en este entorno cambiante de forma acelerada. El modelo propuesto debe, por tanto, considerar la tecnología y la tecnoética como dimensiones ineludibles de la H.I.

Teorías de Sustento a la Investigación Desarrollada

Teoría del Aprendizaje Social (Albert Bandura, 1986)

Esta teoría es un anclaje fundamental para el desarrollo de la H.I. Al destacar la importancia de la observación e interacción social (Schunk, 2012), valida que el docente no adquiere habilidades investigativas de forma solitaria o lineal, sino a través de la comunidad de pares y la interacción. Bajo la lente de la trasformación intelectual, la capacidad de observación se transforma en la capacidad de diálogo y co-transformación de la práctica investigativa. Esto es opuesto a la visión tecnicista e individualista, pues postula que la H.I. es un producto social que se co-construye a partir del intercambio constante.

Teoría de la Práctica Reflexiva (Donald Schön, 1992)

La distinción de Schön entre la reflexión en la acción (ajuste en tiempo real) y la reflexión sobre la acción (aprendizaje de la experiencia pasada)

constituye la base para entender la habilidad investigativa como un proceso transformador. En esta perspectiva, la investigación del docente no es un fin, sino un motor organizacional para las ideas. El resultado de la investigación, el nuevo conocimiento generado se convierte en el insumo que transforma su propia práctica docente, ayudando al proceso de mejora continua. La reflexión en y sobre la acción es la meta-habilidad que le permite al docente gestionar la incertidumbre y el desorden a la generación de nuevos marcos conceptuales en pro de la sociedad.

Teoría del Aprendizaje Experiencial (David Kolb, 1984)

Este enfoque es clave para sustentar la pertinencia social y el Impacto de la H.I. del docente, vinculándose directamente con pensamiento transformador. Kolb sitúa la experiencia en el centro del aprendizaje (Rodríguez, 2020), enfatizando la participación activa. El aprendizaje experiencial valida la necesidad de que la H.I. esté orientada a la solución de problemas del contexto real (pertinencia social), es decir, el docente debe ser capaz de conectar el conocimiento teórico con la experiencia concreta del entorno. Si las instituciones rompen el ciclo experiencial, la H.I. queda en un plano puramente teórico, sin la síntesis real de saberes necesaria para la transformación social.

Metodología

La misma se cimienta en una ruta metodológica rigurosa y no lineal, indispensable para la generación de un constructo teórico que aborde la habilidad investigativa (H.I.) del docente como una aptitud para la conexión y síntesis de saberes desde el pensamiento transformador. El estudio se inscribe en el paradigma Interpretativo y adopta un enfoque cualitativo. Esta elección es crucial, ya que se privilegia la comprensión profunda y la develación de las vivencias y significados (Pérez, 2004), que los docentes de la UNEFA (Núcleo Sucre, Cumaná) construyen en torno a su práctica investigativa. Este abordaje honra el principio de la trasformación del pensamiento al considerar la H.I. como un fenómeno social, relacional e inseparable del contexto.

El método central es el fenomenológico-hermenéutico (Fuster, 2019). Este método es la herramienta epistemológica que permite la síntesis de saberes al trascender la simple descripción de experiencias (fenomenología) hacia la interpretación de las estructuras subyacentes (hermenéutica). El proceso de investigación se desarrolla a través de las siguientes fases recursivas: 1) clarificación de presupuestos (vigilancia epistemológica); 2) recoger la experiencia vivida (recolección de datos primarios); 3) reflexionar sobre la experiencia (análisis estructural y fenomenológico); y 4) escribir-reflexionar (integración de fisonomías y teorización).

La muestra está compuesta por cuatro (04) docentes claves con experiencia, seleccionados intencionalmente para garantizar la multidimensionalidad de roles (Dedicación Exclusiva, Tiempo Completo, Medio Tiempo). Las técnicas de recolección son: la observación, con el diario de campo: técnica e Instrumento esenciales para capturar el contexto relacional donde se manifiesta la H.I. La entrevista en profundidad con instrumento de guion de entrevista: técnica e instrumento principal para acceder a las experiencias subjetivas, sentimientos y conocimientos implícitos de los docentes.

El análisis de la información se realiza a través de la categorización, la triangulación y la teorización. El objetivo final es la generación de una teoría fundamentada que dé forma al constructo. La credibilidad/fidelidad se asegura a través de la veracidad profunda de las experiencias recabadas (Hernández et al., 2014), manteniendo una constante vigilancia epistemológica para evitar que las preconcepciones del investigador limiten la interpretación de la realidad. El procedimiento (simplificación, categorización, redacción) garantiza una ruta sistemática para trascender la fragmentación de los datos y lograr así la síntesis de saberes requerida.

Resultados y Discusión

Gracias a las entrevistas en profundidad realizadas, se tomaron en cuenta las experiencias del personal docente abordando las habilidades investigativas en sus prácticas desde el pensamiento trasformador. Para el

análisis de la información recabada desde el enfoque cualitativo, se clasificaron los aspectos de mayor relevancia inherentes a las prácticas docentes asociadas a las H.I., de los cuales se destacan: el desarrollo de estas en el contexto educativo universitario, evaluación de las H.I. en la institución, la experiencia del personal docente a partir de esta visión, recursos disponibles para fomentar la motivación de la realización de investigaciones, desafíos y oportunidades para la promulgación de las H.I. Por otra parte, la técnica de observación ayudó al acompañamiento del personal, asentando en el diario de campo los aspectos de mayor relevancia y pertinentes sobre las habilidades investigativas del docente dentro de sus prácticas docentes para la generación de nuevos conocimientos y así generar la conexión y síntesis de saberes dentro de la comunidad académica universitaria.

Entre los hallazgos preliminares se destacan los siguientes: a) dentro de las prácticas docentes actuales del personal de la universidad en estudio las habilidades investigativas son escasas y puestas en marcha por la falta de fomento desde el área responsable dentro de la institución, b), pocos recursos y espacios dentro de la institución para garantizar la puesta en marcha de estas habilidades por parte del personal docente y posterior fomento con la comunidad académica y c) el conocimiento del personal docente sobre el paradigma del pensamiento transformador es bajo, manifestado que desconocen la posibilidad de enlazar con las H.I., y su aprovechamiento para la generación de nuevos conocimientos como actividad cotidiana entre su praxis.

También es importante resaltar las categorías emergentes que se generan por la investigación. Entre estas se destacan el surgimiento de opiniones constructivas acerca de lo interesante que sería que este tipo de habilidades desde la transformación del pensamiento puedan utilizarse para compartir con los estudiantes. Los docentes entrevistados hacen referencia que, a pesar de contar con un área para este tipo de actividades, se evidencia que los objetivos definidos por la institución no se cumplen como debe ser para el aprovechamiento de la comunidad académica y la preparación de los nuevos profesionales del país, solo con el simple hecho de manejar aún planes de estudios no acordes a los tiempos actuales. De igual forma, los docentes expresan que las revisiones de los ajustes pertinentes para contrarrestar el

efecto de este tipo de situaciones no se ejecutan, ya que, si esto se realizará las prácticas del personal docente se pueden orientar al aprovechamiento de la comunidad académica. Significa que los currículos institucionales se están dejando en el olvido, lo que incide de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes.

De forma en la que emerge la necesidad de considerar a las habilidades investigativas del profesional docente como una práctica transformadora, es necesario hacer una reflexión profunda desde esta mirada y en adelante considerar estas prácticas fundamentales dentro de los programas de las casas de estudios superiores del país, logrando de esta manera maximizar el desarrollo de nuevas investigaciones que permitan la generación de nuevos conocimientos que den aportes significativos desde lo social, político, económico, cultural, comunitario entre otros, resaltando que siempre existen diversos factores que ocasionan cambios constantes. Sobre esto último se puede traer al tapete la pérdida del interés en cuanto a la escritura que actualmente ponen de manifiesto los estudiantes dentro de los recintos académicos universitarios, la cual es una práctica elemental para quienes investigan. Al respecto López (2021), argumenta que la escritura debe estar integrada en todas las áreas del currículo, y es en este punto que el personal docente de las diversas disciplinas de la universidad debe fomentar la escritura como tarea fundamental y parte esencial de las destrezas en las aulas de clases, ya que, el que escribe razona y posteriormente puede dar un análisis crítico del conocimiento adquirido. Sin embargo, en estos tiempos, queda en evidencia que, desde las autoridades educativas universitarias, las reformas de los planes de estudios están quedando en el olvido a pesar de los avances de la sociedad.

Conclusiones

A través del análisis hermenéutico realizado de la información recabada gracias a los docentes entrevistados de forma clave dentro de la universidad en estudio desde su experiencia, en torno a las habilidades investigativas, entre las prácticas docentes para la conexión y síntesis de saberes, se subraya una

necesidad imperante de voltear la mirada, de reflexionar entre la teoría y la realidad práctica dentro de los espacios académicos para lograr la generación de nuevos conocimientos desde esta perspectiva. La categorización y contrastación de las experiencias recabadas, que dieron paso a las categorías emergentes, se reconoce la importancia fundamental de fomentar este tipo de prácticas entre la comunidad académica, para aprovechar los nuevos conocimientos generados en pro de los estudiantes de las diferentes carreras de la institución.

En este sentido, es necesario que las autoridades correspondientes de la universidad, y particularmente las encargadas del área de investigación, desarrollo e innovación dentro de la institución, promuevan de manera constante mediante estrategias de motivación dirigidas a los docentes para garantizar el desarrollo y fomento de la investigación como función elemental para la preparación y avance de la sociedad desde la academia. Puesto que, el dejar en el olvido la actualización constante de los planes de estudio, impacta de manera directa en la comunidad universitaria, motivado a los grandes avances de la sociedad actualmente. De igual forma, es imperante que todo el personal docente de la institución, desde todas sus categorías, se interese de forma activa en el desarrollo de investigaciones, ya que, esto es lo que hace que las casas de estudios superiores en el país se sitúen en un alto nivel académico, a través de la generación de nuevos conocimientos que den aportes significativos y con relevancia a toda la comunidad, y para ello es vital y fundamental la adecuación de espacios con los recursos necesarios para tal fin.

Por otra parte, la forma transversal de las habilidades investigativas, debe ser una prioridad absoluta entre todas las casas de estudios superiores, en sus distintos niveles, ya que, estas deben dejar de ser solo responsabilidad de los docentes de metodología o seminarios de investigación, debe ser puesta en práctica dentro de las distintas disciplinas de cada uno de los planes de estudios de las diferentes carreras que se facilitan en las universidades, y se verá que con esto se podrá lograr alcanzar un máximo nivel de aprendizaje y mucho más aún si se observa a estas habilidades como transformadoras por naturaleza.

Finalmente, es muy importante que el personal docente, dentro de sus prácticas en la institución, consideren a las habilidades investigativas como una actividad de gran importancia, de las cuales deben ser puesta en marcha para su máximo aprovechamiento, garantizando de esta manera el flujo de nueva información generada entre los estudiantes y la comunidad académica en general, por lo que, es de suma importancia, una trasformación total y oportuna de la forma de hacer docencia actualmente, incluyendo a la complejidad como elemento de gran importancia para fomentar una nueva cultura investigativa.

Referencias

Arenas, B., Toro, J., y Vidarte, J. (2000). Concepto de investigación. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, *1*(2), 45–58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6138488

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. https://archive.org/details/socialfoundation0000band

Casas, M. (2024). *Aprendizaje profesional de personas desarrolladoras educativas* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=355288

Cedeño, D. (2020). Gestión de la investigación universitaria: Visiones paradigmáticas, sentires y haceres en las voces de los protagonistas. *Gaceta de Pedagogía*, *39*(1), 124-144. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/810/716

Dipas, B. (2023). *Investigación formativa como metodología de aprendizaje para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de una institución educativa pública, Andahuaylas 2022* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/121000

Farfán, M. (2022). *Estudio comparativo de instrumentos de medición de las competencias investigativas: Una revisión sistemática* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/84482/Farf%c3%a1n_CMG-SD.pdf

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, *7*(1), 201-229. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.

López, J. (2021). *Desafíos en la enseñanza de la escritura en contextos educativos*. Ediciones del Norte.

Montilla, R. (2024). *Cosmovisión del docente universitario en su rol de investigador bajo el enfoque de la posmodernidad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1057/932

Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. I Métodos*. Editorial La Muralla. https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Puicon, M. (2023). *Comunidad de aprendizaje para el desarrollo de habilidades investigativas en docentes del Instituto Pedagógico de Chiclayo, 2022* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/111157

Ramírez, M. (2024). *Construcción teórica de la competencia investigativa de los docentes universitarios desde la interdisciplinariedad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1191/1069

Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, *3*(1), 81-88. https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.22

Schön, D. A. (1992). *Formar profesores profesionales: Cómo se aprende y cómo se enseña en la práctica*. Editorial Paidós.

https://eva.fedu.edu.uy/pluginfile.php/11261/mod_resource/content/1/Schon_Formar_profesores_profesionales.pdf

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson Educación. https://moodle.uneg.edu.ve/pluginfile.php/183672/mod_resource/content/1/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf

Suarez, J. (2023). *Habilidades de investigación y cultura de evaluación en docentes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación, Universidad "Alas Peruanas", Filial Ica, 2019* [Tesis doctoral, Universidad Nacional "San Luis Gonzaga"]. Repositorio Institucional UNICA. https://repositorio.unica.edu.pe/handle/20.500.13028/4215

Túa, A. (2025). *Gestión del conocimiento en el accionar del docente investigador* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1595/1514

Valderrama, M. (2023). *La revisión sistemática como estrategia metodológica para mejorar las habilidades investigativas en docentes de una institución educativa, Trujillo 2023* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/125574

Vega, J., y Vargas, A. (2024). Habilidades investigativas en educación formal: una revisión sistemática y bibliométrica. *European Public & Social Innovation Review*, *9*, 1-20. https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/877/564

RESUMEN CURRICULAR

Álvaro Eduardo González Salazar es ingeniero de petróleo (UDO, 2012), magíster en Gerencia Logística (UNEFA, 2022) y doctorando en Educación (UPEL). Se desempeña como docente asistente a tiempo completo en la UNEFA, núcleo Sucre, con nueve años de experiencia en pregrado y postgrado, y ejerce la jefatura de Atención Integral al Estudiante. Su línea de investigación aborda la educación superior, la hermenéutica y el pensamiento complejo desde una perspectiva humanista. Destaca su coautoría en el artículo *"Hermenéutica del pensamiento complejo: Una deconstrucción de las habilidades docentes en el contexto universitario"* (2026), publicado en la revista *Sinopsis Educativa*.

Eggles del Carmen Velásquez Gamardo es licenciada en Bioanálisis (UDO, 1995) y magíster en Gerencia Logística (UNEFA, 2022). Se desempeña como docente asistente a tiempo completo en la UNEFA, núcleo Sucre, donde acumula siete años de experiencia institucional y ejerce la jefatura de la Unidad de Inclusión a la Diversidad. En el ámbito científico, destaca su coautoría en el artículo

"Hermenéutica del pensamiento complejo: Una deconstrucción de las habilidades docentes en el contexto universitario" (2026), publicado en la revista *Sinopsis Educativa*.

LA INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE: UNA REVISIÓN TEÓRICA Y PROPOSITIVA PARA LA ADECUACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

Ángel María Carazo Ortiz [1]
angelcarazo5@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-4352-0484
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 20 de enero 2025 **Aprobado:** 04 de marzo 2025

RESUMEN

Este artículo de revisión teórica resalta la trascendental importancia de la Educación Comparada en el fortalecimiento del Desarrollo Humano Sostenible (DHS), demostrando que constituye una herramienta fundamental que devela los procesos educativos globales y fundamenta la urgencia de adecuar los programas académicos universitarios ante los complejos desafíos ambientales y sociales contemporáneos (Bespalvy et al., 2024). El estudio se realiza mediante un análisis crítico y exhaustivo de trabajos científicos nacionales e internacionales, identificando marcos conceptuales, metodologías comparadas relevantes y experiencias de políticas públicas expuestas formalmente por Luna et al. (2020), Martínez (2020) y el PNUD (2023). Estos referentes empíricos evidencian avances significativos en la forma como se integra transversalmente la sostenibilidad en los currículos de las instituciones de educación superior (Guardeño y Monsalve, 2024). Con base en este diagnóstico general, se propone un modelo curricular comparado y una hoja de ruta metodológica para la adecuación de planes y programas académicos institucionales, articulando conocimientos científicos, saberes locales y criterios de evaluación orientados al DHS (Lopera et al., 2025). La revisión aporta evidencias de que la Educación Comparada legitima la incorporación de la dimensión sostenible en el sistema educativo, así como también orienta estrategias eficaces de escalamiento, adaptación y evaluación que reducen el riesgo latente de transferencia acrítica de modelos institucionales. Finalmente, se discuten implicaciones para los formuladores de políticas públicas, los equipos de diseño curricular y los docentes, señalando líneas futuras de investigación de alto impacto.

---

[1]Magíster en Desarrollo y Ambiente (Universidad Tecnológica de Bolívar), Especialista en Informática y Telemática (Fundación Universitaria del Área Andina), Licenciado en Biología-Química (Universidad de Pamplona). Investigador enfocado en la sostenibilidad, la conservación ambiental y el diseño de tecnologías aplicadas al aprendizaje en la adecuación de programas académicos. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-4352-0484. Doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Palabras clave: Educación comparada, desarrollo humano sostenible, programas académicos, crisis ambiental, innovación curricular.

THE IMPACT OF COMPARATIVE EDUCATION ON SUSTAINABLE HUMAN DEVELOPMENT: A THEORETICAL AND PROPOSITIVE REVIEW FOR THE ADAPTATION OF ACADEMIC PROGRAMS

ABSTRACT

This theoretical review article highlights the crucial importance of Comparative Education in strengthening Sustainable Human Development (SHD), demonstrating that it serves as a fundamental tool for uncovering global educational processes and underscoring the urgency of adapting university academic programs to address complex contemporary environmental and social challenges (Bespalvy et al., 2024). The study is conducted through a critical and exhaustive analysis of national and international scientific works, identifying conceptual frameworks, relevant comparative methodologies, and public policy experiences formally presented by Luna et al. (2020), Martínez (2020), and the UNDP (2023). These empirical references demonstrate significant progress in how sustainability is integrated across the board into the curricula of higher education institutions (Guardeño and Monsalve, 2024). Based on this general assessment, a comparative curriculum model and a methodological roadmap are proposed for the adaptation of institutional academic plans and programs, integrating scientific knowledge, local knowledge, and assessment criteria oriented toward DHS (Lopera et al., 2025). The review provides evidence that comparative education legitimizes the incorporation of sustainability into the education system and guides effective strategies for scaling up, adapting, and evaluating initiatives that reduce the latent risk of uncritical transfer of institutional models. Finally, it discusses implications for policymakers, curriculum design teams, and teachers, while identifying high-impact avenues for future research.

Keywords: Comparative education, sustainable human development, academic programs, environmental crisis, curriculum innovation.

Introducción

La humanidad se encuentra en un momento crucial en el que, debido a la situación generada por la mal versación de los recursos ambientales, debe asumir retos que nos lleven a dar un giro a la problemática que afecta directamente al cambio climático y que, como consecuencia, se manifiesta en

el desarrollo sostenible de las regiones. A pesar de que esto se vislumbró hace varias décadas y que objetivamente generaba inquietud considerando que podría ser la causa potencial de una crisis global, hoy se ha vuelto evidente al observar la pérdida acelerada de biodiversidad, a la descomposición de los ecosistemas y la inequidad social (IPCC, 2023). Las condiciones que aquí se esbozan y que generan preocupación, son fundamento esencial para realizar una disertación sobre la manera como se debe afrontar esta situación y crear las rutas que acerquen a su mitigación, de tal manera que podamos disminuir sus afectaciones a futuro.

En este artículo se postula a la educación como uno de los ejes de mayor impacto en la transformación de la praxis humana, concebida como un dispositivo capaz de generar nuevos enfoques dialécticos. Esto permite someter a examen crítico los modelos tradicionales implementados que, de acuerdo con la comunidad científica, no han logrado responder con éxito a las demandas contemporáneas (Mendoza et al., 2025). Bajo esta mirada, la acción educativa trasciende el espacio áulico convencional para situarse en una dimensión global a través de la Educación Comparada. Este campo de investigación y disciplina interdisciplinaria ha demostrado una notable capacidad para examinar, contrastar y reinterpretar los fenómenos pedagógicos emergentes en diversos contextos, proveyendo saberes y experiencias fundamentales para el diseño de políticas públicas y programas curriculares orientados hacia la sostenibilidad (Crossley y Watson, 2003).

El objetivo de este artículo es reconfirmar el impacto que la Educación Comparada tiene en el enfoque del Desarrollo Humano Sostenible (DHS), visto como el proceso de ampliación de oportunidades y habilidades humanas en concordancia con el medioambiente (PNUD, 2023). La propuesta es que los programas académicos puedan adaptarse, no únicamente a las necesidades del mercado laboral, sino también, y especialmente, a los retos sociales y ambientales establecidos en la actualidad.

Es crucial identificar la importancia que la educación comparada puede representar para las comunidades, entendiendo que brinda instrumentos conceptuales y metodológicos para reconsiderar los programas académicos desde un enfoque de justicia ambiental, equidad social y desarrollo humano

holístico, basándose en una minuciosa revisión de literatura especializada, informes de organizaciones internacionales (como el Banco Mundial, UNESCO, OCDE y PNUD) y análisis de casos. Por lo tanto, en este artículo se destaca y se detalla cómo la Educación Comparada, enfocada en el Desarrollo Humano Sostenible y centrándose en la adaptación de programas académicos en los diversos niveles de educación, es fundamental para cambiar paradigmas y lograr el desarrollo de las comunidades desde las escuelas, tal como lo indica la UNESCO (2020).

Marco Teórico

En un escenario globalizado e interdependiente, signado por crisis socioambientales de escala planetaria y por la urgencia de deconstruir las estructuras formativas tradicionales, la Educación Comparada se erige como un potente dispositivo analítico indispensable para cartografiar las macrotendencias, las tensiones heurísticas y los horizontes de transformación curricular (Jiménez, 2023). Desde esta perspectiva, se examina cómo los enfoques e indicadores de la investigación comparada configuran una matriz orientadora para la adecuación y codiseño de planes de estudio universitarios. Esta reformulación programática busca transitar de manera decidida hacia una praxis pedagógica integral, crítica y firmemente territorializada, dotando a las instituciones de educación superior de herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para agenciar con pertinencia los desafíos del desarrollo sostenible ante la crisis civilizatoria contemporánea.

En el siglo XIX, la Educación Comparada nace de la concepción de una nueva forma de analizar las experiencias de otros países en el tema de la educación, siendo uno de sus máximos expositores Jullien de París, quien intentó organizar, mediante un análisis general, las vivencias educativas construidas en varios países. A través del tiempo, la Educación Comparada se estableció como una estrategia fundamental que no solamente contrasta datos cuantitativos, sino que también analiza los procesos educativos desde puntos de vista culturales, políticos, históricos y sociales (Crossley & Watson, 2010).

A mediados del siglo XX, autores como Noah y Eckstein, mediante estudios enfocados en la importancia que la disciplina podía tener en la

concertación de modelos más universales, le aportaron el carácter científico mediante conclusiones pragmáticas que reafirmaban su importancia como herramienta generadora de teorías; así mismo, en las últimas décadas, se han gestado enfoques postmodernos y críticos enfocados en la Educación Comparada que han creado categorías como globalización, interculturalidad, justicia social y sostenibilidad enfocadas en una estructuración más indexada para su estudio (Schriewer, 2022).

Desarrollo Humano Sostenible (DHS)

El DHS es un concepto que combina los postulados del desarrollo de las comunidades, teniendo en cuenta los tres enfoques básicos que así lo acreditan: social, económico y ambiental, sin desmeritar la importancia de la gobernanza; los cuales son impulsados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023), con los principios de sostenibilidad promovidos en el Informe Brundtland (ONU, 1987) y la Agenda 2030 (ONU, 2015). Esta convergencia teórica y operativa exige que las políticas públicas locales trasciendan la visión reduccionista del crecimiento económico lineal, asumiendo un enfoque sistémico donde la gobernanza democrática actúe como el sustrato institucional que cohesione las demandas colectivas. De este modo, la articulación de estas dimensiones no solo promueve la justicia distributiva y la equidad intergeneracional, sino que dota a los actores territoriales de las capacidades críticas necesarias para agenciar su propia transformación, convirtiendo las directrices de las agendas globales en prácticas cotidianas y sustentables a largo plazo.

Desde la conceptualización de Sen (2000) y Nussbaum (2012), el desarrollo humano se centra principalmente en la ampliación de las capacidades y libertades de las personas, no solo en el crecimiento económico, como se consideró por mucho tiempo. Por su parte, la sostenibilidad busca garantizar que estas libertades puedan ejercerse mediante la captación de recursos ambientales sin comprometer los mismos beneficios de las generaciones futuras, dicho de otra manera, que la generación presente pueda satisfacer sus necesidades mediante el uso discriminado de los recursos ambientales, entendiendo que no podemos poner en riesgo la presencia de

estos para satisfacer las necesidades de las generaciones futuras (UNESCO, 2012).

Para Sachs (2015), visto desde la educación, el DHS tiene como enfoque primordial formar personas capaces de comprender y transformar las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, esto mediante la generación de competencias técnicas, éticas y políticas. Este concepto pone de manifiesto que el DHS integra dimensiones económicas, sociales, culturales, políticas y ambientales, y que, en este marco, la educación no solo está determinada exclusivamente a transmitir conocimientos, sino que tiene como función social forma sujetos críticos que sean capaces de participar activamente en la transformación de sus comunidades (Melo y otros, 2025).

Articulación entre Educación Comparada y DHS

Un requisito inexorable y causal a tener en cuenta es que la Educación comparada debe vincularse a los currículos teniendo en cuenta su propia filosofía; esto como aclaratoria por el manejo académico impartido en las instituciones, en el que la Sostenibilidad se enfoca en mostrar conocimientos dominantes, generalmente de carácter científicos, que pueden invisibilizar saberes locales y prácticas tradicionales esenciales en la obtención de conocimientos creados desde las necesidades de las comunidades, por lo tanto, con el propósito de validar estos saberes, es de gran importancia considerar que la adaptación curricular sea forjada desde la pluralidad de saberes y que permita el desarrollo de modos de evaluación que no reduzcan la sostenibilidad a un conjunto de contenidos sino a prácticas situadas (OEI, 2024).

Bajo esta consideración y en consonancia con las perspectivas de diversos teóricos, se identifican al menos tres dimensiones esenciales que evidencian la contribución de la Educación Comparada al Desarrollo Humano Sostenible (DHS). En primer término, destaca su carácter diagnóstico, el cual faculta la identificación de patrones, fortalezas y debilidades de los sistemas educativos ante las demandas de la sostenibilidad (Neubauer, 2024), optimizando la creación de diseños curriculares adecuados a las realidades empíricas. En segundo orden, su naturaleza propositiva viabiliza la

formulación de marcos conceptuales y metodológicos orientados al desarrollo de programas académicos articulados con los contextos locales y globales (De Souza y Ribeiro, 2023); de esta manera, se elude la transferencia acrítica de modelos procedentes de regiones con particularidades socioculturales divergentes, cuya implementación descontextualizada suele agudizar las crisis en lugar de promover el avance territorial.

En tercer lugar, se instituye su dimensión transformadora, enfocada en la co-construcción de modelos educativos que promuevan la equidad, la justicia ambiental y el bienestar humano desde las necesidades endógenas de cada región. Al converger estos criterios, Rincón (2019) asevera que la Educación Comparada se erige como un dispositivo metodológico y normativo que aporta la facultad de: (a) identificar prácticas pedagógicas eficaces en contextos análogos; (b) diseñar estrategias de escalamiento y adaptación; (c) evaluar impactos a múltiples niveles, integrando la dimensión del estudiante, la institución y el territorio; y (d) favorecer procesos participativos que incorporen activamente a los actores locales.

Estado del arte internacional y latinoamericano

Experiencias internacionales

Los análisis de la literatura internacional, referente a cómo la Educación Comparada se vincula al desarrollo Humano Sostenible, muestra que existen tres grandes estrategias para su incorporación: (1) transversalización de la sostenibilidad en todas las asignaturas, con el propósito que no sea fundamentada desde la Educación ambiental, sino que sea manejado desde todas las áreas del conocimiento (Núñez, G. y otros, 2018); (2) módulos o programas específicos de sostenibilidad, que traten los temas involucrados en el desarrollo sostenible desde un enfoque que involucre los enfoques ambiental, económico y social (Pegalajar, M. y otros, 2022); y (3) iniciativas institucionales capaces de construir políticas direccionadas en el Desarrollo Humano Sostenible en los diferentes grados de educación (Navarro y Gavari, 2024).

Países como Finlandia, Suecia y Canadá enfatizan la transversalidad y la vinculación en educación, en la que la comunidad se convierte en un agente activo en la consolidación de proyectos y currículos con enfoque de DHS (UNESCO, 2024), Japón y Corea del Sur combinan formación técnica y conciencia ambiental, en la que los programas de educación tienen concepciones en las que los estudiantes deben manejar conceptos específicos enfocados en la promoción del desarrollo; mientras que en Europa múltiples instituciones educativas adoptan enfoques interdisciplinarios y proyectos prácticos de carácter ambiental (Cely y otros, 2023).

A partir de las aproximaciones analíticas de Lozano, según lo sistematizado por Acosta (2023), se pone de manifiesto que la Educación Comparada (EC) se instituye como un vector estratégico fundamental para agenciar la sostenibilidad dentro del diseño curricular contemporáneo. Esta perspectiva no solo viabiliza la inserción transversal de la dimensión ecológica en los planes de estudio del sistema educativo, sino que opera como una plataforma heurística orientada a codiseñar programas que vinculen dialécticamente las competencias científicas con actitudes ético-axiológicas de responsabilidad frente a la biosfera. Asimismo, esta disciplina facilita una articulación sinérgica entre la innovación tecnológica acelerada y la formación en valores de sustentabilidad, propiciando la emergencia de iniciativas locales de educación comunitaria. Dichas propuestas logran incorporar de manera formal el diálogo de saberes y la riqueza de los conocimientos ancestrales en la preservación y co-gestión de los recursos naturales, consolidando así un modelo de desarrollo endógeno profundamente contextualizado y decolonial.

América Latina y Colombia

En América Latina, aunque existen avances normativos, la financiación en temas de educación es insuficiente; en nuestra región se manifiesta una gran desigualdad social en todos los aspectos relacionados con el desarrollo, la formación docente es muy precaria, considerándose en algunos países como un oficio de poca importancia en lo referente con la actividad económica y se manifiesta una falta de transversalidad entre los saberes locales y los saberes formales, lo que genera un menosprecio por las culturas ancestrales que, por

vocación heredada, tienen un concepto más amplio del buen manejo de los recursos ambientales (Martínez, 2020).

En América Latina, la EDS ha enfrentado limitaciones derivadas de la desigualdad social, la falta de financiación educativa y la fragmentación de políticas públicas (Pataca y Flores, 2022). Aun así, países como Costa Rica y Chile han avanzado en integrar la sostenibilidad en programas educativos, con resultados visibles en la conciencia ambiental de la población (MEP Costa Rica, 2022 y MINEDUC Chile, 2024), consolidándose como referentes del DHS en la región; por lo consiguiente son vistos, desde la Educación Comparada, como fuente informativa para la creación de currículos y proyectos en los otros países del continente.

En el caso de Colombia, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) incluyen la transversalización del eje ambiental en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), sin embargo, algunos estudios recientes muestran que esta integración presenta un estándar que los denota más como una formalidad que como trabajos que pueden redundar en resultados efectivos (Luna y otros, 2020).

Desde lo local, el municipio de Santa Rosa se convierte en un caso representativo; allí los desafíos de pobreza, extractivismo y degradación ambiental ponen de relieve la necesidad de una educación que forme ciudadanos conscientes y comprometidos con el cuidado del territorio, esto pensado en el cambio de patrones comportamentales que redundan negativamente en desarrollo sostenible de la región.

En un contexto general, la EC, aplicada a la región, permite identificar factores que pueden ser fundamentales para lograr los propósitos de desarrollo sostenible en la misma, tales como marcos regulatorios claros, financiamiento sostenido, participación comunitaria, y evaluación basada en evidencia. También es importante tener en cuenta el riesgo de transferir modelos de países del Norte sin la debida contextualización, lo cual puede generar discrepancias entre lo que se pretender lograr y los resultados que se puedan evidenciar (Deroncele y otros, 2023).

Metodología

Este estudio adopta un diseño teórico-documental de nivel descriptivo-explicativo, sustentado en una revisión sistemática de la literatura bajo las directrices del protocolo PRISMA (Chocobar y Barreda, 2025) y los postulados de Hart (1988), con el propósito de fundamentar la adecuación de los planes de estudio mediante la Educación Comparada (EC) y el Desarrollo Humano Sostenible (DHS). El arqueo bibliográfico se ejecutó en repositorios indexados de alto impacto (tales como Scopus, Science, Dialnet, entre otros) empleando descriptores específicos y operadores booleanos dirigidos a tres ejes esenciales: la EC como campo científico, la conceptualización del DHS y la convergencia de ambos en la reforma curricular. El corpus documental resultante integró producciones en español, inglés y portugués, publicadas mayoritariamente entre los años 2020 y 2025, seleccionadas bajo rigurosos criterios de inclusión, relevancia y valor paradigmático.

Para el procesamiento de la información, se implementó el método de análisis de contenido temático mediante una matriz de análisis documental que facilitó la identificación de patrones y vacíos teóricos. Los datos fueron codificados a partir de tres categorías prefijadas —enfoques epistemológicos de la EC, perspectivas del desarrollo humano y experiencias de reforma curricular comparada— en coexistencia con categorías inductivas emergentes. Finalmente, el material seleccionado convergió en una síntesis crítica que ofrece un marco interpretativo articulado con las directrices de la UNESCO (2020). Epistemológicamente, la investigación se sitúa en una perspectiva crítica y transdisciplinaria que asume al hecho educativo como un bien público y un motor de justicia social, alineándose de manera directa con las metas globales consagradas en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 (UNESCO, 2016).

Resultados y Discusión

Este análisis sintetiza la evolución epistemológica de la Educación Comparada (EC) desde sus raíces científicas y transicionales hacia un dispositivo crítico y transdisciplinario que articula la relación entre educación, territorio y justicia medioambiental como eje del Desarrollo Humano Sostenible (DHS). A nivel macro, la investigación devela tres patrones globales de

integración de la sostenibilidad en las estructuras curriculares: la transversalización estructural (Finlandia, Suecia y Canadá), los programas o módulos específicos vinculados a competencias STEM (Japón y Corea del Sur) y el despliegue de políticas institucionales completas (Unión Europea y Australia); modelos que convergen en la coherencia de sus políticas de Estado, el financiamiento permanente y la formación docente continua. En abierto contraste, el escenario latinoamericano exhibe profundas brechas estructurales caracterizadas por desigualdades socioeconómicas, deficiencias crónicas en la capacitación del profesorado y una transferencia acrítica de modelos del Norte Global que desatiende las realidades endógenas e invisibiliza los saberes locales y ancestrales, aun cuando las experiencias de Costa Rica y Chile demuestran la viabilidad de generar avances situados mediante el diálogo multiactoral.

Finalmente, al abordar el panorama de Colombia, se devela una marcada desconexión entre un robusto andamiaje de lineamientos normativos ambientales y su fragmentada ejecución práctica en los escenarios áulicos, concluyéndose la urgencia de emplear la EC como un horizonte ético-metodológico para codiseñar currículos sensibles a las singularidades de los territorios, sólidamente cimentados en el enfoque de las capacidades humanas y en el desarrollo de competencias ecosociales capaces de mitigar la brecha entre las políticas nominales y la praxis educativa real.

Análisis

El análisis documental derivado de este estudio permite profundizar en la relación simbiótica entre la Educación Comparada (EC) y el Desarrollo Humano Sostenible (DHS), repensando de manera crítica las tensiones epistemológicas, las implicaciones curriculares, los riesgos inherentes a las transferencias acríticas y las potencialidades de transformación educativa en los escenarios latinoamericanos y colombianos. A través de un entramado analítico articulado en torno a categorías interpretativas, se devela, en primer lugar, que frente a una globalización que promueve estándares homogeneizadores que desatienden las particularidades territoriales (Acosta, 2023), la Educación Comparada se erige como una auténtica epistemología del

contexto. Esta perspectiva disciplinar posibilita la resignificación de las prácticas pedagógicas y obtura la imposición de modelos universales, dinamizando la co-construcción de alternativas adaptadas a las necesidades y realidades locales (Jiménez, 2023).

En segundo lugar, se evidencia la urgencia de transitar de una educación ambiental meramente informativa y de corte prescriptivo —caracterizada por discursos técnicos de alcances limitados (Luna et al., 2020)— hacia un enfoque ecosistémico robusto. Desde la visión del DHS, la sostenibilidad no puede reducirse a un contenido temático insular o periférico, sino que debe instituirse como un principio rector y transversal del currículo en todos los niveles del sistema formativo, orientado a la transformación profunda, la revalorización del territorio y la movilización de la comunidad (Sachs, 2015). Esta metamorfosis de los planes de estudio engloba, en tercer término, una ecología de saberes capaz de articular de manera dialéctica el conocimiento científico con los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias (Mendoza et al., 2025). Al otorgar sentido ético y práctico a los modelos interculturales e inclusivos propios de cada región, se configuran currículos regionales pertinentes que, lejos de aislarse, toman las experiencias de otras latitudes como plataformas heurísticas para el desarrollo endógeno.

En cuarto lugar, el estudio previene sobre los riesgos de la transferencia acrítica de políticas educativas, una práctica exógena y descontextualizada que suele generar profundos traumatismos y fracturas al momento de operacionalizar los diseños curriculares en los espacios áulicos (Deroncele et al., 2023). Ante ello, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se proyecta como un dispositivo analítico fundamental no solo para disolver la copia mecánica en los procesos de asimilación internacional, sino para reescribir la política educativa desde la propia identidad y soberanía de la región. En quinto orden, la viabilidad de estas transformaciones se halla supeditada a una gobernanza educativa sólida; las experiencias globales exitosas demuestran que la sostenibilidad escolar es indisociable de políticas coherentes, flujos de financiamiento estables, dinamización de redes de docentes especializadas y una activa participación social (Pataca y Flores, 2022).

Para el caso de Colombia, la consolidación de estas condiciones estructurales resulta imperativa si se pretenden agenciar modificaciones de carácter sistémico que trasciendan las limitaciones históricas en materia de educación y desarrollo. Finalmente, la investigación converge hacia la propuesta de un modelo curricular comparado para el DHS, concebido como una estructura holística que cohesione e integre de manera sinérgica el desarrollo de las capacidades humanas, la ecología de saberes, las epistemologías comparadas y la territorialización del currículo en una praxis emancipadora y orientada al bienestar colectivo.

Conclusiones

En primera instancia, la Educación Comparada se concibe como un dispositivo epistemológico fundamental para desentrañar y transformar la sostenibilidad educativa. Más allá de la mera descripción de divergencias entre sistemas escolares, esta disciplina se instituye como un marco crítico capaz de examinar las desigualdades estructurales, formalizar las tensiones entre lo global y lo local, y codiseñar rutas de transformación contextualizadas. Su potencia heurística reside, precisamente, en su capacidad para contextualizar los modelos educativos, analizar críticamente las políticas públicas en uso para eludir transferencias acríticas, y articular las dimensiones macro y micro bajo los prismas concurrentes de la justicia social y la justicia ambiental.

En segunda instancia, el Desarrollo Humano Sostenible (DHS) debe erigirse como el eje vertebrador y estructural de los diseños curriculares, trascendiendo la condición tradicional de contenido complementario o periférico. Este enfoque exige una ruptura con los estilos pedagógicos precedentes, plasmándose en una reconfiguración orientada hacia el desarrollo de capacidades humanas, competencias ecosociales, pensamiento crítico, ética ambiental, participación comunitaria y la formación política del sujeto. Semejante giro paradigmático implica transitar definitivamente de una educación ambiental instrumentalista y tecnocrática hacia una pedagogía ecosistémica, cultural, territorializada y profundamente participativa.

Por otra parte, la evidencia internacional demuestra que los sistemas educativos que han consolidado la sostenibilidad han cultivado la coherencia

política, la gobernanza intersectorial y la formación recursiva del profesorado. El análisis comparado de experiencias en regiones como Finlandia, Canadá, Japón, la Unión Europea, Costa Rica y Chile pone de manifiesto que la viabilidad de la sostenibilidad educativa requiere de condiciones estructurales estables, tales como financiamientos permanentes, continuidad en las políticas de Estado, una articulación orgánica entre la escuela, la comunidad y las instituciones gubernamentales, y la vitalidad de las redes docentes especializadas. Se comprende, así, que la sostenibilidad es incompatible con sistemas educativos fragmentados, debilitados o supeditados a vaivenes coyunturales.

En el contexto de América Latina, la región enfrenta agudas tensiones que amenazan con obturar la sostenibilidad de sus sistemas de enseñanza, debatiéndose en dicotomías complejas como modernidad y tradición, currículos globalizados y conocimientos locales, o economías extractivas y defensa del territorio. No obstante, coexiste un notable potencial transformador derivado de la incorporación de saberes ancestrales y enfoques territoriales; experiencias concretas como las de Costa Rica y Chile demuestran que es posible avanzar hacia la sustentabilidad educativa mediante el diálogo de saberes, la movilización comunitaria y el despliegue de políticas públicas multiactorales.

En sintonía con estas realidades, Colombia requiere transitar hacia un modelo curricular comparado y territorializado, fundamentado en capacidades ecosociales. Si bien el país cuenta con un robusto marco normativo ambiental, se evidencia un vacío en su implementación material, evaluación formativa, territorialización del currículo, articulación interinstitucional y fomento de redes docentes especializadas. Ante este escenario, la Educación Comparada se proyecta como un horizonte idóneo para construir currículos sensibles a las singularidades de los territorios, integradores de los conocimientos científicos y los saberes ancestrales, y orientados firmemente hacia la búsqueda del bienestar colectivo y la justicia ambiental.

Finalmente, la sostenibilidad exige repensar ontológicamente a la institución escolar, transformándola de un recinto cerrado y aislado en un actor social, político y territorial preponderante. La escuela debe instituirse como un centro de desarrollo endógeno, un nodo de participación ciudadana activa, un

espacio para el diálogo interepistémico y un laboratorio socioambiental comunitario. Solo mediante esta metamorfosis institucional, la educación logrará erigirse en el pilar estructural del desarrollo regional, aportando de manera significativa y transformadora a los fines del Desarrollo Humano Sostenible.

Referencias

Acosta, F. (2023). La producción y los usos de la Educación Comparada en América Latina: Una revisión en diálogo con las lecturas decoloniales. *Revista Española de Educación Comparada.* (43), 51–70. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/36793/27789/104785

Barcia, E., Tambaco, A., Obando, M., Barcia, Á. y Valverde, N. (2024). Sostenibilidad y educación integral: Revisión sistemática de modelos educativos transformadores para sociedades resilientes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Y Humanidades*. 5(6), 1467 – 1478. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3097

Bespalvy, S., Akhrorova, A., Alnazarova, G., & Petrenko, A. (2024). Educación para el desarrollo sostenible: análisis comparativo y perspectivas en universidades de Kazajstán, Tayikistán, Kirguistán y Uzbekistán. *Descubre la sostenibilidad*. 1-15. https://link.springer.com/article/10.1007/s43621-024-00343-x?fromPaywallRec=false

Blanco, G. (2023). IPCC: Sexto Informe de Evaluación – Informe de Síntesis (AR6). 1-16. https://apps.ipcc.ch/outreach/documents/703/1689183149.pdf

Cely, A., Vargas, A. y Pedraza, J. (2023). Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 70, 297-332. https://www.redalyc.org/journal/1942/194275855011/html/

Chocobar, E. y Barreda, R. (2025). Estructuras metodológicas pico y prisma 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México. 9(1). 8525-8543. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10077197.pdf

Crossley, M. y Watson, K. (2003). Investigación comparativa e internacional en educación: globalización, contexto y diferencia. *Editorial Routledge*. 99-101.

https://www.academia.edu/4421894/Michael_Crossley_Keith_Watson_Comparative_and_I_Book_Fi_org

Crossley, M., y Watson, K. (2010). Educación comparada e internacional en educación: transferencia de políticas, sensibilidad al contexto y desarrollo profesional. *Oxford Review of Education.* 35(5), 633–649. http://www.jstor.org/stable/27784590

Deroncele, A., Jiménez, R. V., Gamarra, S., Brito, J., Flores, H., Velázquez, M., y Goñi, F. (2023). Tendencias en la investigación educativa para el desarrollo sostenible en programas de educación de posgrado en una universidad de Perú. *Sustainability*. 15(6), 5449. 1-15. https://doi.org/10.3390/su15065449

De Souza, D. y Ribeiro, L. (2023). Educación en contextos rurales en Iberoamérica: caminos, perspectivas y desafíos. *Revista Iberoamericana De Educación*. 91(1), 9–20. https://rieoei.org/RIE/article/view/5726/4625

Farfán, J., Delgado, R. y Farfán, D. (2024). Educación ambiental, currículo, estrategias y políticas para la sostenibilidad: una revisión sistemática. *Revista Alfa*. 8(23), 576–592. https://revistaalfa.org/index.php/revistaalfa/article/view/379/928

Guardeño, M. & Monsalve, L. (2024). Educación para el desarrollo sostenible en el currículum de España e Irlanda. *Universidad y Sociedad*. 16 (1), 30-44. https://www.researchgate.net/publication/380267089_Educacion_para_el_desarrollo_sostenible_en_el_curriculum_de_Espana_e_Irlanda

Hart, C. (1988). Doing a literature review. 2-25. https://www.cuzproduces.com/producinganew/files/resources/HART_Doing%20a%20literature%20review_1988_ch1.pdf

Jiménez, A. (2023). La educación comparada en la historia del tiempo presente. *Pedagogía Y Saberes.* (59), 56–68. https://doi.org/10.17227/pys.num59-17584

Lopera, M., Ramírez, D., Díaz, M. y Gutiérrez, Y. (2025). Ambientalización curricular y sustentabilidad en la educación superior. Análisis de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 18, 1-30. doi: https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.acse

Luna, G., Molina, A., Leonel, H y Rivas, H. (2020). Transversalidad de la educación ambiental. 1-128. https://sired.udenar.edu.co/6845/1/Transversalidad%20de%20la%20educacio%CC%81n%20ambiental%20.pdf?utm_source=chatgpt.com

Martínez, A. (2020). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Universidad pedagógica nacional*. 44, 1-19. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/7761/6256

Mendoza, I., Quintriqueo, S., Arias, K. y Peña, F. (2025). Hacia una educación ambiental intercultural desde el diálogo de saberes en la educación escolar chilena: el caso del pueblo mapuche. *Revista Enfoques Educacionales.* 22, 1. 188-211. https://www.scielo.cl/pdf/ree/v22n1/2735-7279-ree-22-1-00188.pdf?utm_source=chatgpt.com

Melo, A., Lozano, D., Suarez, L. y Moncada, C. (2025). Formación para la transformación social: un desafío de la educación superior. *Revista Espacios*. 46 (01), 14, 177-186. https://www.revistaespacios.com/a25v46n01/a25v46n01p14.pdf?utm_source

Ministerio de Educación / Ministerio del Medio Ambiente (Chile) (MINEDUC). (2024). Marco de Educación Integral para la Sustentabilidad y la Adaptación al Cambio Climático. https://sustentabilidad.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/130/2024/12/Marco-de-Educacio%CC%81n-Integral-para-la-Sustentabilidad-y-la-Adaptacio%CC%81n-al-Cambio-Clima%CC%81tico.pdf?utm_source=chatgpt.com

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2022). Política y Plan de Acción de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). https://observatoriomesoamerica.minambiente.gov.co/obsmesoamerica/medios/Costa%20Rica/Pol%C3%ADtica%20y%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20EDS.pdf?utm_source=chatgpt.com

Navarro, I. y Gavari, E. (2024). La educación sostenible y resiliente en el currículum de la LOMLOE. *Revista Española de Educación Comparada.* 45, 376–397. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37968/30033

Neubauer, A. (2024). Tendencias en Educación Comparadas en el siglo XXI: producción investigadora y áreas de interés. *European Public & Social Innovation Review.* 9, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-288

Núñez, G., Paronyan, H., y García, M. (2018). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Polo del Conocimiento.* 26, 3(10), 678-689. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1775/3414

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. https://www.academia.edu/34984398/Martha_Nussbaum_Crear_capacidades

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). (2024). La educación transformadora para el desarrollo sostenible en Iberoamérica. 1-59. https://oei.int/wp-content/uploads/2024/03/la-educacion-transformadora-para-el-desarrollo-sostenible-en-ib.pdf

ONU. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. https://rds.org.co/apc-aa-files/ba03645a7c069b5ed406f13122a61c07/cmmad-informe-comision-brundtland-sobre-medio-ambiente-desarrollo.pdf

ONU. (2015). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Pataca, F. y Flores, E. (2022). Desarrollo sostenible desde la educación ambiental en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.* 6(3), 1981.2000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2348

Pegalajar, M., Burgos, A. y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: Claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*. 40. 421-437. https://www.researchgate.net/publication/361665090_Educacion_para_el_Desarrollo_Sostenible_y_Responsabilidad_Social_Claves_en_la_formacion_inicial_del_docente_desde_una_revision_sistematica

PNUD. (2023). Informe sobre Desarrollo Humano 2023/24. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. 1-16. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24snapshotsp.pdf

Rincón, S. (2019). Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social. https://es.scribd.com/document/526503137/LIBERAR-EL-APRENDIZAJE-SANTIAGO-RINCON

Sachs, J. (2015). La era del Desarrollo sostenible. https://storage.e.jimdo.com/file/7548ae0e-415a-4170-ad23-0335dff3b75e/Sachs%20Era%20del%20desarrollo%20sostenible.pdf

Schriewer, J. (2022). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. 78-134. https://www.academia.edu/36218639/Schriewer_j%C3%BCrger

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. *Editorial planeta*. https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/desarrollo_y_libertad_-_amartya_sen.pdf

UNESCO. (2012). Educación para el desarrollo sostenible: libro de consulta. 4(7). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. 1-84. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: Una hoja de ruta – Informe de progreso 2020–2023. 1-64. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896

UNESCO. (2024). Espoo, Finlandia: educación sobre desarrollo sostenible adaptada a la edad y participación activa de la comunidad. https://www.uil.unesco.org/es/articles/espoo-finlandia?utm_source=chatgpt.com

RESUMEN CURRICULAR

Ángel María Carazo Ortiz es Licenciado en Biología-Química (Universidad de Pamplona), Especialista en Informática y Telemática (Fundación Universitaria del Área Andina), Magíster en Desarrollo y Ambiente (Universidad Tecnológica de Bolívar) y doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Posee una destacada trayectoria en investigación educativa, enfocada en la sostenibilidad, la conservación ambiental y el diseño de tecnologías aplicadas al aprendizaje en la adecuación de programas académicos.

LITERACIDAD EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Carol Lorena Osma Cantor [1]
lorenaosmacantordoctorado@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-3088-1008
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 02 de febrero 2025 **Aprobado:** 15 de abril 2025

RESUMEN

Esta investigación muestra una revisión documental que tiene por objetivo analizar la confluencia entre la inteligencia artificial generativa (IAG) y la literacidad crítica en la educación básica secundaria, al entenderla como un fenómeno emergente dentro de los entornos en los cuales se presenta desigualdad permanente. Se sostiene en el artículo que, ante la llegada en forma masiva de herramientas como ChatGPT o Gemini, la escuela debe superar la alfabetización desde lo técnico para impulsar la formación de un estudiante crítico con capacidad para afrontar los sesgos respecto a los algoritmos o cualquier acción ideológica que puedan aparecer en los textos o salidas que sean producidas por las máquinas. En ese orden, se plantea la necesidad de avanzar desde un enfoque referido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacia uno que incluya el empoderamiento y participación (TEP), donde la lectura y la escritura se asumen como eventos sumergidos dentro de lo político, lo social; la multimodalidad y la formulación de híbridos que incluyan lo humano y lo tecnológico. Entre los aportes, se tiene que, en la actualidad la producción de significados integra diversas manifestaciones del lenguaje (letras, imágenes y sonidos) cuya interpretación se hace necesaria desde la globalidad como una manera de acceder y producir nuevos conocimientos. Se concluye con las implicaciones éticas en lo referente al posplagio y la desinformación, al subrayar que la responsabilidad del ser humano es obligante como coautor junto a asistentes IAG.

Palabras clave: *Literacidad, Escuela básica, Inteligencia artificial generativa, Tecnologías para el empoderamiento.*

[1]Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación (Universidad Manuela Beltrán), Licenciada en Lingüística y Literatura (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Investigadora enfocada en la integración tecno-pedagógica, orientándose al desarrollo de modelos teóricos de literacidad mediante el uso de Inteligencia Artificial generativa de lenguaje natural en instituciones educativas. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-3088-1008. Doctoranda en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

LITERACY IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

ABSTRACT

This study presents a literature review aimed at analyzing the intersection between generative artificial intelligence (GAI) and critical literacy in lower secondary education, understanding it as an emerging phenomenon within settings characterized by persistent inequality. The article argues that, in light of the widespread adoption of tools such as ChatGPT or Gemini, schools must move beyond technical literacy to foster the development of critical students capable of addressing biases in algorithms or any ideological content that may appear in texts or outputs generated by machines. In this vein, the article proposes the need to move from an approach focused on Information and Communication Technologies (ICT) toward one that includes empowerment and participation (TEP), where reading and writing are understood as events embedded within the political and social spheres; multimodality; and the creation of hybrids that encompass both the human and the technological. Among the key points raised is the observation that, today, the production of meaning integrates various forms of language—text, images, and sounds—whose interpretation must be approached holistically as a means of accessing and generating new knowledge. The discussion concludes by addressing the ethical implications regarding post-plagiarism and misinformation, emphasizing that humans bear a mandatory responsibility as co-authors alongside AI assistants.

Keywords: *Elementary School, Generative Artificial Intelligence, Empowerment Technologies.*

Introducción

Los sistemas educativos a nivel global enfrentan históricamente múltiples desafíos derivados de las tensiones socioculturales, políticas y económicas de sus entornos de implantación. En las últimas décadas, el advenimiento y evolución de las tecnologías de la información y la comunicación han reconfigurado las dinámicas de la vida en sociedad, habilitando escenarios virtuales donde se movilizan demandas colectivas, a la par que se gestan procesos de identidad, innovación, praxis formativa y socialización. En este panorama, los recursos tecnológicos se constituyen en elementos neurálgicos para la inserción efectiva de la ciudadanía en la denominada sociedad del conocimiento, categoría acuñada desde las ciencias

de la información y los campos socioeconómicos (David & Foray, 2002; UNESCO, 2005) para caracterizar la transición de los modelos industriales hacia estructuras que priorizan la convergencia entre educación, investigación, fuerza laboral y sistemas de comunicación para el desarrollo pleno del individuo.

Si bien esta ecología digital ofrece un entorno favorable para el acceso irrestricto al saber, la adquisición de capacidades y la reproducción del conocimiento, lo que supondría una mejora sustancial en la calidad de vida y en los sistemas escolares, las expectativas y metas globales fijadas para el sector en materia de competencias de lectura y escritura (Organización de las Naciones Unidas, 2023) se encuentran actualmente rezagadas. Esta brecha responde a la inequidad sistémica presente en países con economías emergentes, particularmente en el escenario latinoamericano (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2022; Salinas, 2023; ICFES, 2024), y al acceso restringido a las tecnologías de soporte (Banco Mundial, UNICEF y UNESCO, 2022; World Bank Group, 2024), limitando la formación de ciudadanías reflexivas y competitivas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022; Unidad Latina, 2023).

A este complejo escenario de asimetrías estructurales se aúna la reciente masificación de programas y asistentes de inteligencia artificial generativa (IAG), tales como ChatGPT, Gemini, CoPilot o Claude. Estas herramientas, ampliamente integradas en las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes, introducen profundos cuestionamientos éticos y pedagógicos relativos al desarrollo de las competencias de comprensión lectora, producción escrita y literacidad, considerando que un volumen significativo de la textualidad contemporánea es producto del procesamiento algorítmico. En consecuencia, se hace imperativo que la escuela examine críticamente la articulación de los diferentes enfoques tecnológicos para garantizar procesos formativos consecuentes con las demandas del siglo XXI.

De este modo, no basta con asegurar el uso instrumental de dispositivos para el acceso y la socialización de datos bajo el enfoque de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); se requiere, además, una cualificación orientada a robustecer el aporte pedagógico y didáctico en el aprendizaje a

través de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC), lo cual decanta formalmente en la consolidación de posturas críticas, participativas y de empoderamiento social bajo el enfoque de las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP), según los planteamientos curriculares contemporáneos (Reig, 2024).

Marco Teórico

Pedagogía crítica y literacidad como práctica sociocultural

Las pedagogías críticas responden a la necesidad de repensar los modelos educativos caracterizados por la desigualdad estructural y la transmisión de contenidos y normas incuestionables, que actúan en detrimento de las personas y la sociedad al reproducir mecanismos de opresión. Para Giroux (2008), la educación es un acto político a través del cual es posible pensar y cuestionar el tipo de sociedad en la que se desarrollan los individuos y forjar los elementos que favorezcan la justicia social y reconozcan la diversidad de pensamientos, formas de ser, sentir y actuar como aspectos determinantes dentro de las democracias. Al respecto afirma:

> …La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida (p.18).

Desde esta perspectiva, el fin de la educación se orienta hacia la transformación de la sociedad y la superación de las barreras que impiden el desarrollo pleno de la persona. En ese orden, en la actual coyuntura en la que la IAG ha tomado fuerza dentro de los procesos educativos, es preciso consolidar un proyecto pedagógico que reivindique la agencia humana y la subjetividad crítica por encima de la racionalidad técnica del mercado. Este proyecto debe trascender la alfabetización funcional para convertir los

escenarios académicos en esferas públicas y democráticas donde se problematicen las dimensiones ideológicas, éticas y políticas inherentes a las tecnologías emergentes.

En esa misma vía, se retoman los postulados de Paulo Freire (2004) sobre pedagogía crítica, su apuesta por la educación liberadora y la educomunicación, a partir de las cuales se entiende que el acto de leer implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído (Freire, 2004). De modo que, leer se constituye en un acto de liberación toda vez que hace posible comprender de manera más profunda la realidad, cuestionarla y dotarla de sentido en aras de su transformación y el empoderamiento ciudadano.

Se destaca que, leer, trasciende el dominio de las habilidades mecánicas de decodificación y se circunscribe dentro de un acto político y con impacto social, teniendo en cuenta que, los textos/realidades se insertan en contextos históricos y culturales específicos y es la ciudadanía activa a través de una relación cíclica: texto-lector-contexto, otorga nuevos significados e interpretaciones. Son acciones que conllevan a la lectura del mundo y en ese sentido, la literacidad, es una práctica contextual que retoma la experiencia, la historia, la cultura y la sociedad en la que se produce el acto comunicativo.

La literacidad incluye un amplio abanico de saberes, conocimientos, valores, idiosincrasias, ideologías y actitudes relacionados con el uso social que se da a los textos en cada situación comunicativa Cassany & Castellá, (2010). Se resalta que, este enfoque se contrapone al de alfabetización visto como la capacidad técnica para leer y escribir, a la vez que supera los postulados de la comprensión como la habilidad para procesar la información. La literacidad se orienta hacia la adquisición de competencias, actitudes y valores tendentes a la construcción de sentido y por ende a participar en sociedad desde el cuestionamiento profundo. Al respecto, existe una conexión intrínseca entre los postulados de la pedagogía crítica y el concepto de literacidad.

Adicionalmente, Cassany (2015) señala que en el concepto de literacidad se reúnen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito.

De ahí que, en la producción textual no hay espacio para la neutralidad pues siempre se parte de la visión de mundo que tiene quien emite. Asimismo, Cassany (2015) ha manifestado que a través de los textos se expresan discursos de poder que pueden legitimar desigualdades o inequidad. Para contrarrestar esta posición, el autor, propone la idea de fortalecer la criticidad en las etapas escolares. Es decir, que en los procesos de lectura y escritura al interior de las aulas se supere la mirada mecanicista y decodificadora del sistema de signos con miras a desarrollar prácticas comunicativas contextualizadas, cargadas de significado y en diálogo directo con los textos que se producen mediante asistentes de IAG, al asumir que son interlocutores con sesgos algorítmicos e ideológicos que deben ser cuestionados.

Literacidad crítica y digital en entornos mediados por IAG

Se destaca que, se hace necesario, abordar pedagógicamente la literacidad en tiempos de hibridación de la realidad, al tener en cuenta los retos planteados por las nuevas tecnologías mediante las cuales, las prácticas letradas se realizan en escenarios físicos, digitales y con apoyo de asistentes de IAG. Al respecto Cassany y Castellá (2010) señalan que la literacidad es: "una perspectiva que debe adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan" (p.7). Para los autores, leer y escribir, no son procesos cognitivos aislados sino prácticas sociales y políticas tendentes a identificar y cuestionar las estructuras de poder al desentrañar los discursos que las sostienen. Con el desarrollo de la IAG, la literacidad crítica se orienta a la interrogación y evaluación rigurosa para evitar la dependencia intelectual.

Por su parte (Espinosa, 2022) muestra que, en entornos de interacción digital como las redes sociales, la literacidad se constituye en una práctica de uso social que da valor e impulsa a las colectividades y sus luchas, otorgándole un sentido de utilidad. De modo que como ya se ha observado en recientes hechos históricos, a través de la virtualidad es posible que las ciudadanías se activen y empoderen. En ese mismo sentido, (Valdivia, 2021) aborda las producciones multimodales que se producen en entornos de ocio digital al mostrar cómo las literacidades vernáculas en redes sociales a partir de piezas

comunicativas intencionadas reflejan las posturas políticas de adolescentes escolarizados.

Si bien estas investigaciones muestran que los estudiantes logran ejercicios ciudadanos consistentes y de impacto en la virtualidad, también dejan claro que la escuela ha ignorado las posibilidades para el desarrollo de la criticidad que con apoyo de estas tecnologías pueden surgir. Entonces, la transformación que se pide en estos tiempos es entrar en diálogo con las tecnologías emergentes y las formas de construir sentido que emergen desde el uso de la tecnología.

En ese mismo orden de ideas, en la literacidad, la relación entre la lectura y la escritura es simbiótica y a respecto (Sánchez, 2021) muestra que el fortalecimiento de la literacidad digital en contextos escolares apunta hacia la consolidación de lectores con capacidad crítica, siempre que tengan capacidad para seleccionar, comparar, evaluar la credibilidad de la información y cuestionarla al integrar textos hipertextuales con múltiples formas discursivas que produzcan sus propios análisis y reflexiones como forma importante de construir conocimientos nuevos.

No obstante, reconocer y emplear el sistema escrito no es suficiente para desarrollar procesos de comprensión y criticidad en prácticas mediadas por IAG, dado que, los textos además de generar múltiples y diversas habilidades lingüísticas y cognitivas en el lector, de situarse en un contexto sociocultural y corresponder con un propósito, también tienen una importante carga semiótica.

En ese transitar, Kress (2011) impulsa la concepción de una literacidad digital, en el entendido que actualmente la producción de significados se circunscribe en la comunicación multimodal en la que cada uno de los elementos (letra, imagen, sonido o hipervínculos, entre otros) constituyen unidades que dan sentido a discursos y cogniciones socialmente compartidas. Así, por ejemplo, frente a los textos multimodales producidos por asistentes de IAG no basta con la comprensión del código escrito; es preciso ahondar en los elementos no lingüísticos y las interfaces que constituyen el mensaje en sí mismo.

Se resalta que Kress (2011), enfatiza que por medio de la literacidad digital se busca empoderar a los sujetos con respecto a su papel activo en el proceso de aprendizaje y en las posibilidades de leer, escribir e interactuar más allá de la rigurosidad académica. De hecho, aprender a usar las tecnologías emergentes es aprender a ejercer el poder y una forma de participar en la sociedad a través de la creación de sentido. Esta perspectiva exige que la escuela fomente sujetos capaces de orquestar diversos modos de representación para intervenir críticamente en su realidad, al evitar que la tecnología dicte el sentido de su propia experiencia.

Por su parte, Cassany (2024) analiza la transformación de las prácticas letradas que se producen con asistentes de lectura y escritura de IAG, insiste en la hibridación de los procesos de producción escrita y por ende en las nuevas demandas para el sistema educativo. De otro lado, Eaton (2023) problematiza desde la perspectiva ética, la actual coautoría de conocimientos a través de textos (escritos y multimodales) entre humanos y asistentes de IAG; en su conceptualización del posplagio afirma que las formas de consumo y producción de informaciones y conocimientos serán producto de esta hibridación y en ese sentido es imprescindible que el humano asuma la responsabilidad frente a lo enunciado, para ello, es preciso reforzar las habilidades de comprensión y elevar la complejidad de la interacción con las máquinas.

Inteligencia artificial generativa: implicaciones pedagógicas y éticas para la literacidad crítica en educación media

Como se observa, las tecnologías emergentes de IAG pueden tener un gran impacto en los procesos de literacidad crítica y digital dada su capacidad de crear contenido escrito o audiovisual de manera automatizada y contextualizada. Al respecto, Franganillo (2023) señala que estos procesos incluyen el aprendizaje profundo, un tipo de aprendizaje automático cuya arquitectura imita la forma en que las personas aprenden habilidades como, por ejemplo, la predicción de palabras o el reconocimiento de formas. De modo que, las IAG, pueden establecer relaciones entre grandes volúmenes de información y las logran transformar en textos multimodales, al establecer parámetros, mediante los cuales, exista una comunicación efectiva

(prompt-respuesta) entre los dispositivos y sistemas informáticos con los usuarios a través del uso de la lengua de la persona que interactúa.

En ese camino, AIDOC (s.f.), ha señalado el aumento de problemas relacionados con la manipulación y desinformación masiva, las alucinaciones que se expresan a través de información falsa, los sesgos algorítmicos, la creación de deepfakes o montajes, el uso no autorizado de propiedad intelectual para entrenar modelos de IA en lo que se refiere al plagio y al engaño, que en los últimos tiempos se han manifestado con fuerza y que han estado afectando tanto al individuo en su conocimiento como a la sociedad misma.

Se destaca que, tales estrategias, resultan inquietantes y requieren del fortalecimiento de la literacidad crítica en el contexto de la educación latinoamericana y particularmente colombiana. Al respecto, se han adelantado distintos esfuerzos en la región para puntualizar sobre el abordaje de la IAG en las escuelas latinoamericanas desde la reflexión pedagógica (Sanabria, Silveira, Pérez & Cortina, 2023) quienes han presentado análisis referentes a la IA en la educación, desde donde se ofrecen opciones de personalización del aprendizaje y se asume que el estudiante es el foco de interés.

Es importante resaltar que, a través de la didáctica, según lo han manifestado Sanhueza Salazar & Valdivia Guzmán (2024), donde se hace el desarrollo de la intervención tecno-educativa en la que se logran integrar aplicaciones de inteligencia artificial para desarrollar la literacidad Digital; se muestra el aporte de actividades pedagógicas intencionadas para lograr el desarrollo de habilidades tendentes a la búsqueda y análisis de información.

Por su parte (Ruiz, 2024) Aborda la producción textual como competencia esencial en formación básica. Discute algunas ideas sobre el apoyo que la IAG Midjourney (a través de prompts) ofrece a para la producción textual y la efectividad en la comunicación a través de descripciones y creación literaria en general. Es decir, da fortaleza a la competencia textual del estudiante, para optimar la capacidad de descripción y la creatividad en su proceso de interacción con los ambientes que surgen por el uso de la inteligencia artificial.

Es de destacar que, son variadas las posturas con respecto al uso ético de las IAG. Por ejemplo, organismos multilaterales como la Asamblea General de las Naciones Unidas (2023), la Organización de las Naciones Unidas (2023) y la UNESCO (2022), con insistencia han manifestado la urgencia de regular el acceso y los alcances desarrollados por la tecnología. Al mismo tiempo, se ha buscado robustecer acciones positivas desde las políticas de cada país, para enfrentar los retos que de ella se derivan. Al respecto, es importante considerar la protección de datos, el aumento de brechas y la inequidad en la educación; así como también la protección de los derechos de autor.

En cuanto al sector educativo, organismos multilaterales y nacionales se encuentran en el desarrollo de políticas, lineamientos y orientaciones que aporten a las prácticas pedagógicas innovadoras, a través del fortalecimiento de las políticas públicas en educación y la cualificación docente en el uso crítico de las tecnologías emergentesm según ha sido manifiesto por organismos internacionales como: UNESCO (2019), UNESCO (2023) ONU (2023), UNESCO (2025). Pues existe claridad que, para consolidar ciudadanías conscientes y democracias sólidas se hace necesario abordar las prácticas letradas desde la literacidad crítica y el empoderamiento frente al uso de las tecnologías (Enfoque TEP)

En ese sentido, Julio Albalad Gimeno, director del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (INTEF) expuso que: la IA, como cualquier tecnología digital, debe ser sostenible, responsable y crítica PROFUTURO OEI (2023) además de ello, debe impulsar la equidad, el acceso a lo digital y la calidad dentro del sistema educativo. De modo que, es fundamental que la escuela, tienda a generar estrategias que permitan el uso ético, responsable y congruente con los requisitos de calidad en la formación que requieren los ciudadanos de estos tiempos.

Metodología

Este trabajo presenta una revisión documental sobre la relación entre inteligencia artificial generativa y literacidad crítica en educación básica y media que por su naturaleza se constituye en un fenómeno emergente. La búsqueda bibliográfica se realizó en Scopus, ERIC, SciELO y Dialnet, en repositorios de

organismos multilaterales como UNESCO y OEI y Universidades con especial énfasis en las facultades de educación. Para esto, se emplearon términos relacionados con IAG, literacidad crítica/digital y educación secundaria en español (período 2020-2025). Fueron incluidos también, artículos arbitrados, literatura académica, documentos normativos de política pública educativa colombiana, además de textos fundacionales de literacidad y pedagogía crítica.

Los criterios de selección privilegiaron estudios sobre literacidad crítica y digital, pedagogía crítica y normatividad sobre IAG en relación con la educación con énfasis en América Latina. La investigadora principal realizó la selección siguiendo protocolo PRISMA adaptado (cribado, evaluación, inclusión documentada). Los datos se extrajeron mediante matriz de consistencia o estructurada en la que registró información bibliográfica, metodológica y sustantiva. La matriz fue validada por un segundo investigador, quien verificó la consistencia categorial y la coherencia interpretativa. El análisis temático permitió sintetizar hallazgos e integrar perspectivas teóricas sobre pedagogía crítica, literacidad y tecnologías educativas.

El análisis se estructura en ejes temáticos relacionados con a) pedagogía crítica y literacidad como práctica sociocultural; b) literacidad crítica y digital en entornos mediados IAG; y c) Inteligencia artificial generativa: implicaciones pedagógicas y éticas para la literacidad crítica en educación media.

Hallazgos

En el artículo se resalta que la literacidad digital en la actualidad debe ser multimodal, al integrar letras, imágenes, sonidos e hipervínculos como elementos que elaboran conocimientos que se pueden compartir socialmente. Es una tendencia teórica que permite a los alumnos decodificar signos y además de ello, interpretar las interfaces y los elementos que no sean lingüísticos dentro de los textos obtenidos de la inteligencia artificial. Así, la educación puede traspasar la rigurosidad en lo académico, para empoderar al estudiante en la creación de estrategias y acciones con sentido para desenvolverse dentro del contexto social.

Otro aporte importante es, lo relacionado con la emisión de conceptos que pueden catalogarse como híbridos en la producción de conocimientos, donde exista el ser humano como coautor junto con las máquinas generadoras de textos; ello redefine el concepto de autoría y la responsabilidad por los enunciados que se obtengan. También en el texto se introduce el concepto de posplagio, al sugerir que, ante la elaboración de textos asistida por IA, el ser humano debe elevar su comprensión intelectual para dar validez y cuestionar los datos o información obtenida. En el caso de la escuela, está obligada a conocer, estudiar y profundizar en los enfoques propios de la tecnología, para dar garantía a aquellos procesos formativos que tengan coherencia con las exigencias de la sociedad actual.

En el artículo se resalta la realización de prompts por parte de los estudiantes, para fortalecer las competencias textuales y su capacidad innovadora y creativa. Al lograr la integración de todas estas herramientas de manera intencional desde lo pedagógico, se favorece el uso y aplicación de habilidades para buscar y analizar información con una perspectiva crítica y personal. Esta estrategia, desde lo didáctico contribuye a que la tecnología no imponga el sentido de la experiencia, sino que pueda utilizarse como un recurso para que el estudiante pueda estar preparado para expresarse desde diferentes ópticas políticas y del quehacer ciudadano.

Conclusiones

Para lograr integrar la inteligencia artificial en las aulas de clase, es necesario que la pedagogía crítica pueda adaptarse a los contextos híbridos mediados por IAG. Es primordial que los estudiantes puedan reconocer que la producción de textos emitida desde la IAG no es neutral, dado que contiene sesgos desde los algoritmos hasta lo ideológico y deben ser tratados de forma sistemática, para adaptarlos a la necesidad social del contexto. En ese aspecto, la escuela debe ser garante de la profundización en el tratamiento de lo textual que emerge de la IA y en ese orden se debe problematizar para que llegue a la comunidad siempre al resguardar las diferentes dimensiones desde lo ético y político que representan las nuevas tecnologías.

Asimismo, se concluye que, el acceso limitado a la tecnología y las diferencias existentes en lo que respecta a la calidad educativa, restringen la formación de estudiantes reflexivos y que se desenvuelvan en lo competitivo. Para enfrentar este accionar, no solo basta con la utilización de herramientas tecnológicas; se requiere de un docente preparado que pueda integrar los diferentes enfoques que se utilizan gracias al desarrollo de la tecnología en la aplicación de la malla curricular. Solo mediante planes de políticas públicas bien consolidadas, se podrá dar garantía para que la IA fortalezca la equidad y la calidad dentro del sistema educativo local.

Se destaca también que, la vinculación simbiótica, entre los procesos de lectura y escritura se ha intensificado en la época digital, al exigir lectores con capacidad para evaluar la credibilidad de la información y los datos obtenidos de los hipertextos que conllevan a la elaboración de análisis propios. La literacidad crítica se convierte así, en una herramienta primordial para que el estudiante actúe de forma autónoma, frente a diferentes ocurrencias que se obtienen de la IA y que desvirtúan el mensaje. El dominio del lenguaje y los diferentes códigos escritos, deben ser complemento siempre de una profunda comprensión respecto a cómo las máquinas pueden procesar y transformar los grandes volúmenes de información.

La utilización de la IAG en educación debe tener sostenibilidad, ser responsable y estar orientada hacia lo que es la justicia social y al fomento de acciones que permitan reconocer la diversidad existente en la escuela. Los organismos internacionales y nacionales coinciden en lo importante y urgente de regular el alcance que tiene la tecnología, para lograr protección de la información y los derechos de autor. En último término, el éxito de la escuela actual debe tener como propósito consolidar un estudiante con conciencia, con capacidad para planear diversas formas de representación para lograr la transformación de la realidad social y el docente debe ser el líder mediador en todo el proceso.

Referencias

AIDOC. (s.f.). Gary Marcus: El principal crítico de la IA y su preocupación por los peligros de la IA generativa. Recuperado el 9 de 10 de 2024, de

SEDIC: https://www.sedic.es/gary-marcus-el-principal-critico-de-la-ia-y-su-preocupacion-por-los-peligros-de-la-ia-generativa-resumen-elaborado-por-sedic bot-del-articulo-how-and-why-gary-marcus-became-ais-leading-criti/

Asamblea General de las Naciones Unidas. (23 de 08 de 2023). Cumbre del Futuro. Nuestro Futuro Común. Recuperado el 18 de 03 de 2024, de Naciones Unidas: https://documents.un.org/doc/undoc/ltd/n23/252/98/pdf/n2325298.pdf?token=pvq21I9zOJrR4OWP6z&fe=true

Banco Mundial, UNICEF y UNESCO. (2022). Dos años después: salvando a una generación. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Grupo Banco Mundial. Recuperado el 02 de 08 de 2024, de https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf

Cassany, D. (07 de 2015). ResearchGate. Recuperado el 05 de 2024, de Literacidad crítica: leer y escribir la ideología: https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. Enunciación, 2, 320 -336. doi:https://doi.org/10.14483/22486798.22891

Cassany, D., & Castellá, J. (Julio - Diciembre de 2010). Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva, 28(2), 353 - 374. doi:10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación . (2022). Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. Fundación SM. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560/PDF/381560spa.pdf.multi

David, P., & Foray, D. (2002). UNESDOC Biblioteca digital. (D. Foray, Ed.) Recuperado el 06 de 2024, de Revista internacional de ciencias sociales.: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125502_spa

Espinosa, J. (2022). La práctica de la literacidad crítica: Análisis de la gestión de Facebook de dos colectivos el área metropolitana de Monterrey. Recuperado el 15 de 05 de 2024, de Universidad Iberoamericana Torreón: https://www.investigacioniberotorreon.com/wp-content/uploads/2023/01/TESIS-2021-JUAN-FRANCISCO-ESPINOSA-GONZALEZ.pdf

Franganillo, J. (11 de 09 de 2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. Methaodos Revista de ciencias sociales, 11(2). Recuperado el 16 de 04 de 2024, de https://www.methaodos.org/revista-methaodos/index.php/methaodos/article/view/710/1115

Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación (Décimosexta ed.). (S. Mastrangelo, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, Argentina S.A. Recuperado el 15 de 09 de 2024, de https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf

Gavilán, I. (25 de 07 de 2021). Reiniciando la Inteligencia artificial con Gary Marcus y Ernest Davis. Recuperado el 5 de 10 de 2024, de Reingeniería digital: https://ignaciogavilan.com/reiniciando-la-inteligencia-artificial-con-gary-marcus-y-ernest-davis/

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En P. McLaren, & J. Kincheloe, Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos (págs. 18- 22). Editorial GRAO. Obtenido de https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/147e42ebeeb3c58f21f493e0cd1278221f6003a6.pdf

Guio, A., Tamayo, E., & Gómez, P. (2021). Marco Ético para la IA en Colombia. Consejería presidencial para asuntos económicos y transformación digital. Recuperado el 05 de 2024, de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/marco-etico-ia-colombia-2021.pdf

ICFES. (2024). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). . Informe nacional de resultados para Colombia 2022, ICFES, Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf

Kress, G. V. (2011). Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea. Recuperado el 13 de 09 de 2024, de https://textosafda.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/03/kress_van_leeuwen_discurso_multimodal.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). La formación docente en Colombia. Recuperado el 09 de 08 de 2023, de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf

Naciones Unidas. (2023). Nuestra Agenda Común 5. Un pacto digital global, un futuro digital abierto, libre y seguro para todas las personas. . Recuperado el 26 de 03 de 2024, de https://digitallibrary.un.org/record/4011891/files/%5EEOSG_2023_5%5E--EOSG_2023_5-ES.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo sostenible 2023: Informe especial por un plan de rescate para las personas y el planeta. Recuperado el 2024, de https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*kihrqn*_ga*MTc1NTA4MTQxOS4xNzIyODE5OTkx*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcyMjk4MDQ5Ni4zLjEuMTcyMjk4MDU2MC4wLjAuMA..

PROFUTURO OEI. (04 de 2023). El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina. Recuperado el 2024, de https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina

Reig, D. (2024). Aliarse con la inteligencia artificial en la universidad. Universidad de La Salle Nezahuálcoyotl. Recuperado el 24 de noviembre de 2023, de https://youtu.be/oAVtUzOi_Mk?si=QNKMh8-FV6aYvEi8

Ruiz, W. (2024). Explorando nuevos mundos: La inteligencia artificial generativa en el fortalecimiento de la producción textual. (J. Amaya, Ed.) Chiuco Cabco. Tejiendo saberes educativos, 3 (1), 30 -37.

Salinas, D. (12 de 12 de 2023). PISA 2022. Resultados para América latina y el Caribe. Recuperado el 01 de 08 de 2024, de CEPAL: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_d_salinas_ocde.pdf

Sanabria, J., Silveira, Y., Pérez, D., & Cortina. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. Comunicar. Revista científica de educación y comunicación, 77, 97 -107. doi: doi:https://doi.org/10.3916/C77-2023-08

Sánchez, A. (5 de 2021). Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria. Recuperado el 24 de 03 de 2024, de Repositorio Universidad de la Salle: https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/83d27aa8-96b3-4123-a60f-10f712f15ac1/content

Sanhueza Salazar, N., & Valdivia Guzmán, J. (2024). Secuencia didáctica que incorpora el uso de Inteligencia Artificial para evidenciar habilidades de literacidad digital en estudiantes de secundaria. . . TE&ET. Obtenido de https://teyet-revista.info.unlp.edu

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. (M. F. Jouve, Ed.) París, Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado el 29 de 07 de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908

UNESCO. (Enero - marzo de 2019). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. (U. N. México, Ed.) Perfiles educativos. doi:oi:https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61303

UNESCO. (2023). La escuela en la era de la inteligencia artificial. París. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387029_spa

UNESCO. (2024). Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París. Obtenido de https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion

UNESCO. (2025). Día Internacional de la Educación 2025: Inteligencia Artificial y educación: Preservar la autonomía humana en un mundo de automatización. Obtenido de https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/01/education-day-2025-cn-es.pdf

UNESCO. (2025). Marco de competencias en IA para docentes. París. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393813

Unidad latina. (12 de 12 de 2023). Desafíos del sistema educativo en América Latina. Obtenido de Unidad Latina, latidos de Unidad: https://unidadlatina.org/educacion/desafios-del-sistema-educativo/

Valdivia, A. (4 de 10 de 2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. Pensamiento educativo, 58. doi:https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.8

World Bank Group. (2024). Tendencias recientes de pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe Octubre 2024. Obtenido de https://documents1.worldbank.org/curated/en/099101724185031291/pdf/P506095-4d5e2538-e603-49b9-9807-09289007e31d.pdf

RESUMEN CURRICULAR

Carol Lorena Osma Cantor es licenciada en Lingüística y Literatura (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación (Universidad Manuela Beltrán). Actualmente es doctoranda en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Su línea de investigación se enfoca en la integración tecno-pedagógica, orientándose al desarrollo de modelos teóricos de literacidad mediante el uso de Inteligencia Artificial generativa de lenguaje natural en instituciones educativas.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA MULTIMODALIDAD TEXTUAL: PERCEPCIONES DOCENTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE CARTAGENA

Danis Saravia Castilla [1]
dansaca@hotmail.com
https://orcid.org/ 0009-0007-1083-7209
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 12 de enero 2025 **Aprobado:** 26 de febrero 2025

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo fundamental comprender las percepciones y significaciones que los docentes de educación básica primaria en Cartagena construyen en torno al desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso pedagógico de textos multimodales. El estudio se deriva de una investigación cualitativa de corte interpretativo y se sustenta en una metodología fenomenológico-hermenéutica, orientada a acceder a los sentidos profundos que emergen de la experiencia vivida y del discurso docente en su práctica cotidiana. Para la producción de información, se emplearon entrevistas en profundidad y notas reflexivas, analizando hermenéuticamente tres relatos docentes seleccionados por su densidad reflexiva y pertinencia temática, bajo el principio de la circularidad hermenéutica. Los resultados evidencian una tensión pedagógica significativa: mientras que las prácticas lectoras actuales continúan mayoritariamente ancladas a modelos tradicionales de decodificación y memorización que limitan el juicio crítico, existe una conciencia docente creciente sobre la urgencia de resignificar la enseñanza. En este escenario, la multimodalidad textual —entendida como la interacción de diversos sistemas semióticos (visual, auditivo, gestual y escrito)— emerge como una mediación pedagógica potente que favorece la motivación y la construcción activa de significados. Se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico en la primaria requiere una reconfiguración de la identidad docente y de los procesos de formación, posicionando a los textos multimodales como una vía necesaria para una educación inclusiva, dialógica y coherente con las demandas de la contemporaneidad digital y social.

---

[1]Magíster en Didáctica de la Lengua (UNIR, España), Especialista en Necesidades de Aprendizaje (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005), Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2003). Docente de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa República de Argentina en Cartagena, Colombia. Investigadora que se orienta a innovar las prácticas pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico mediante la multimodalidad. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-1083-7209. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Palabras clave: *Pensamiento crítico, Multimodalidad, Práctica docente, Fenomenología, Educación Primaria*

CRITICAL THINKING THROUGH TEXTUAL MULTIMODALITY: TEACHERS' PERCEPTIONS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN CARTAGENA

ABSTRACT

The primary objective of this article is to understand the perceptions and meanings that elementary school teachers in Cartagena construct regarding the development of critical thinking through the pedagogical use of multimodal texts. The study is based on interpretive qualitative research and employs a phenomenological-hermeneutic methodology, aimed at accessing the deeper meanings that emerge from lived experience and teachers' discourse in their daily practice. To gather data, in-depth interviews and reflective notes were used, hermeneutically analyzing three teacher narratives selected for their reflective depth and thematic relevance, under the principle of hermeneutic circularity. The results reveal a significant pedagogical tension: while current reading practices remain largely anchored to traditional models of decoding and memorization that limit critical judgment, there is a growing awareness among teachers of the urgency to redefine teaching. In this context, textual multimodality—understood as the interaction of various semiotic systems (visual, auditory, gestural, and written)—emerges as a powerful pedagogical tool that fosters motivation and the active construction of meaning. It is concluded that the development of critical thinking in elementary school requires a reconfiguration of teacher identity and training processes, positioning multimodal texts as a necessary pathway toward an inclusive, dialogic education that is consistent with the demands of the contemporary digital and social world.

Keywords: *Critical thinking, Multimodality, Teaching practice, Phenomenology, Elementary education.*

Introducción

La educación del siglo XXI se encuentra interpelada por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que exigen replantear sus fines, métodos y prácticas pedagógicas. En este escenario, la formación de ciudadanos capaces de comprender críticamente su realidad, cuestionar los discursos hegemónicos y participar activamente en la transformación social se erige como un imperativo ético y político de los sistemas educativos contemporáneos. En consecuencia, el pensamiento crítico se consolida no solo como una competencia cognitiva transversal, sino como una disposición

intelectual y ética que articula la capacidad de analizar, interpretar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas frente a los desafíos del mundo actual.

No obstante, en el contexto colombiano, diversos indicadores nacionales e internacionales han puesto de manifiesto una brecha persistente entre las aspiraciones formativas y los logros reales del sistema educativo. Los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2022), así como los informes del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), evidencian debilidades significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, particularmente en lo que respecta a la interpretación, la evaluación crítica de la información y la construcción de inferencias. Esta problemática incide de manera directa en el desarrollo del pensamiento crítico y compromete la calidad y equidad educativa, especialmente en los niveles de educación básica primaria, donde se sientan las bases de los procesos cognitivos y comunicativos.

Las causas de esta situación no pueden entenderse de forma aislada, sino como el resultado de prácticas pedagógicas históricamente ancladas en modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión de contenidos, la memorización mecánica y la repetición acrítica del conocimiento. En dichos enfoques, la lectura suele reducirse a un ejercicio de decodificación de signos lingüísticos, desvinculado de la experiencia vital del estudiante y de su contexto sociocultural. Tal como advierte Freire (1997), este modelo reproduce una “educación bancaria” que concibe al educando como un sujeto pasivo, receptor de información, negándole su condición de agente activo en la construcción del sentido y del conocimiento. Frente a esta lógica, se hace necesario reivindicar una educación liberadora, dialógica y problematizadora, en la que la lectura y el lenguaje se constituyan en prácticas de interpretación crítica del mundo y no en meros actos técnicos.

En este marco, los textos multimodales emergen como una alternativa pedagógica pertinente y coherente con las dinámicas comunicativas de la contemporaneidad. La multimodalidad, entendida como la articulación de diversos modos semióticos —lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial— en la producción y comprensión de los mensajes (Kress & van Leeuwen, 2001), amplía las posibilidades de significación y favorece procesos de lectura más

complejos, integrales y reflexivos. En el ámbito de la educación básica primaria, el uso pedagógico de textos multimodales posibilita experiencias de aprendizaje más sensoriales, inclusivas y contextualizadas, al tiempo que reconoce las múltiples formas en que los niños construyen sentido y se relacionan con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la multimodalidad no se limita a la incorporación instrumental de recursos tecnológicos o visuales, sino que implica una resignificación profunda de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como del rol del docente como mediador crítico del saber. En este sentido, el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de textos multimodales demanda una práctica pedagógica reflexiva, consciente y éticamente comprometida, capaz de articular los lenguajes contemporáneos con procesos de análisis, cuestionamiento y argumentación desde las primeras etapas de escolaridad.

El presente artículo, derivado de una investigación doctoral de enfoque cualitativo, se sustenta en la premisa de que el uso pedagógico de los textos multimodales puede constituirse en una vía significativa para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria. En particular, el estudio se propuso comprender cómo los docentes significan, valoran e implementan la multimodalidad en su práctica pedagógica, así como identificar las posibilidades, tensiones y desafíos que emergen de sus experiencias educativas. La relevancia de este trabajo radica en su contribución a la reflexión teórica y pedagógica sobre la enseñanza de la lectura y el pensamiento crítico, aportando elementos comprensivos que pueden orientar la innovación curricular, la formación docente y la construcción de prácticas educativas más coherentes con las demandas del contexto educativo contemporáneo.

Marco Teórico

Bases conceptuales

La construcción del marco teórico de la presente investigación se fundamenta en un entramado conceptual que articula educación, pensamiento

crítico, lectura y multimodalidad, entendidos no como categorías aisladas, sino como procesos interdependientes que configuran la experiencia educativa contemporánea. Desde una perspectiva crítica y comprensiva, estas bases conceptuales permiten interpretar las prácticas pedagógicas docentes y los significados que emergen en torno al uso de textos multimodales como mediaciones para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria

Pensamiento crítico como competencia formativa

El pensamiento crítico ha sido abordado desde diversas tradiciones teóricas que coinciden en concebirlo como una capacidad compleja, reflexiva y contextualizada. En el ámbito educativo, Ennis (1985) lo define como un pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer, mientras que Facione (2011) lo concibe como un juicio autorregulado que implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Estas definiciones subrayan el carácter activo del sujeto y su capacidad para cuestionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, el pensamiento crítico trasciende lo meramente cognitivo para situarse en el plano ético y político de la educación. Freire (1997) sostiene que pensar críticamente implica “leer la palabra y leer el mundo”, es decir, comprender la realidad para transformarla. En este sentido, el pensamiento crítico se configura como una práctica emancipadora que permite al sujeto problematizar su contexto, cuestionar las relaciones de poder y asumir una postura consciente frente a los discursos que lo interpelan.

En el contexto escolar, especialmente en la educación básica primaria, el desarrollo del pensamiento crítico requiere mediaciones didácticas que favorezcan la reflexión, el diálogo y la construcción de sentido. Lipman (1998) advierte que los niños son capaces de pensar críticamente desde edades tempranas, siempre que se les ofrezcan experiencias educativas significativas que estimulen la pregunta, la argumentación y la toma de postura. Por tanto, el pensamiento crítico no debe entenderse como una habilidad exclusiva de

niveles educativos superiores, sino como una competencia formativa que se construye progresivamente desde los primeros años de escolaridad.

Lectura comprensiva y construcción de sentido

La lectura constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto posibilita el acceso al conocimiento, la interpretación de la realidad y la construcción de significados. Sin embargo, diversos autores coinciden en que la lectura no puede reducirse a un proceso mecánico de decodificación, sino que debe comprenderse como una práctica sociocultural y cognitiva compleja. Solé (1992) afirma que leer implica interactuar con el texto desde los conocimientos previos, los propósitos del lector y el contexto en el que se produce la lectura.

Desde esta perspectiva, Cassany (2006) plantea que la lectura crítica supone ir más allá del contenido explícito del texto para analizar sus intenciones, ideologías y supuestos implícitos. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos educativos donde predominan prácticas de enseñanza centradas en la reproducción de información, limitando la posibilidad de formar lectores autónomos y reflexivos. En consecuencia, fortalecer la lectura comprensiva y crítica en la escuela se convierte en una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento crítico.

En la educación básica primaria, la lectura adquiere una dimensión formativa clave, pues es en esta etapa donde se consolidan las habilidades lectoras y se configuran las actitudes frente al acto de leer. Según Goodman (1996), la lectura es un proceso de construcción de significado en el que el lector formula hipótesis, las contrasta y las ajusta de manera constante. Este proceso se ve enriquecido cuando los textos dialogan con la experiencia del estudiante y se presentan en formatos que estimulan diferentes modos de percepción y comprensión.

Multimodalidad y textos multimodales en educación

La noción de multimodalidad surge como respuesta a las transformaciones comunicativas propias de la sociedad contemporánea, caracterizada por la convergencia de lenguajes, medios y tecnologías. Kress y

van Leeuwen (2001) definen la multimodalidad como el uso articulado de diversos modos semióticos —como el lenguaje escrito, la imagen, el sonido, el gesto y el espacio— en la construcción del significado. Desde esta mirada, los textos ya no se limitan a lo verbal, sino que integran múltiples formas de representación que amplían las posibilidades de comprensión e interpretación.

En el ámbito educativo, los textos multimodales adquieren especial relevancia al ofrecer experiencias de aprendizaje más inclusivas, dinámicas y contextualizadas. Jewitt (2008) señala que la multimodalidad transforma las prácticas pedagógicas al reconocer que el aprendizaje no ocurre únicamente a través del lenguaje escrito, sino mediante la interacción de múltiples modos que responden a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En la educación básica primaria, esta perspectiva resulta particularmente pertinente, dado el carácter sensorial y exploratorio del aprendizaje infantil.

Asimismo, Mayer (2009), desde la teoría del aprendizaje multimedia, sostiene que la integración coherente de palabras e imágenes favorece una comprensión más profunda, siempre que se diseñen experiencias pedagógicas intencionales y reflexivas. No obstante, el uso de textos multimodales en la escuela no garantiza por sí mismo el desarrollo del pensamiento crítico; su potencial formativo depende de la mediación docente y de la orientación pedagógica que se otorgue a dichos recursos.

El rol del docente como mediador crítico

El docente ocupa un lugar central en la implementación pedagógica de la multimodalidad y en la promoción del pensamiento crítico. Schön (1992) plantea que el profesional reflexivo es aquel capaz de analizar su práctica, cuestionar sus supuestos y construir conocimiento a partir de la experiencia. En esta línea, el docente no es un mero transmisor de contenidos, sino un mediador que orienta la interpretación, promueve el diálogo y genera espacios de reflexión crítica.

Desde una perspectiva crítica, Giroux (2011) concibe al docente como un intelectual transformativo, comprometido con la formación de sujetos críticos y con la construcción de una educación democrática. En el contexto de la multimodalidad, esta concepción implica que el docente seleccione, diseñe y

utilice textos multimodales no solo como recursos didácticos, sino como herramientas para problematizar la realidad, cuestionar los discursos y fomentar la participación activa del estudiante.

Finalmente, las bases conceptuales que sustentan esta investigación articulan el pensamiento crítico, la lectura comprensiva y la multimodalidad desde una perspectiva pedagógica crítica y transformadora. Esta articulación permite comprender el uso de los textos multimodales como una mediación significativa para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria, situando al docente como actor clave en la construcción de prácticas educativas reflexivas, contextualizadas y coherentes con las demandas del mundo contemporáneo.

Metodología

El presente artículo se deriva de una investigación cualitativa de corte interpretativo que busca comprender las percepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través de la multimodalidad textual en el aula de educación básica primaria. En coherencia con su propósito comprensivo, se adoptó una metodología de orientación fenomenológico-hermenéutica, que permitió interpretar los significados que los docentes atribuyen a su práctica pedagógica en torno al uso de textos multimodales como estrategias de aprendizaje.

Esta modalidad metodológica se centra en la experiencia vivida y en la comprensión de los sentidos que emergen del discurso docente, más que en la descripción estadística de los hechos. El proceso interpretativo se sustentó en la recogida y análisis de narrativas docentes obtenidas mediante entrevistas en profundidad, complementadas con notas reflexivas de la investigadora. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de rescatar la voz del maestro como fuente epistémica, portadora de saberes situados y de interpretaciones construidas desde la práctica.

El artículo se construye, por tanto, a partir del análisis hermenéutico de tres relatos docentes, los cuales fueron seleccionados de la base narrativa del estudio doctoral según su riqueza expresiva, densidad reflexiva y pertinencia

respecto a la temática del pensamiento crítico. Estas narrativas fueron sometidas a un proceso de codificación abierta y categorización conceptual, que permitió identificar unidades de sentido asociadas a las formas de comprensión, valoración e implementación de la multimodalidad textual en la enseñanza.

El tratamiento de la información se realizó mediante tres operaciones analíticas: (1) lectura comprensiva de las narrativas, (2) identificación de temas recurrentes y contrastantes, y (3) construcción de categorías interpretativas. El proceso hermenéutico implicó una constante dialéctica entre el texto y el contexto, entre la voz del participante y la interpretación de la investigadora, bajo el principio de circularidad propio de la hermenéutica de Gadamer (1998).

En cuanto a la validez y confiabilidad cualitativa, se emplearon estrategias de triangulación teórica y discursiva, contrastando los hallazgos con referentes epistemológicos de la pedagogía crítica (Freire, 1997; Paul y Elder, 2020) y con los aportes de la semiótica multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001). Asimismo, se garantizó la credibilidad mediante la revisión interpretativa con los propios docentes participantes, quienes validaron las lecturas construidas a partir de sus experiencias.

De este modo, la metodología del artículo se centró en reconstruir el sentido pedagógico de las prácticas multimodales desde la perspectiva docente, privilegiando la comprensión profunda sobre la generalización empírica. Así, el proceso investigativo no se limita a describir una realidad observada, sino que la interpreta como fenómeno educativo y cultural, en diálogo permanente con la teoría y la praxis.

Resultados y Discusión

El análisis interpretativo desarrollado en este artículo se orienta a la comprensión profunda de las percepciones, significaciones y valoraciones que los docentes construyen en torno al desarrollo del pensamiento crítico a partir de la incorporación de textos multimodales en la educación básica primaria. A partir de las entrevistas en profundidad, concebidas como espacios dialógicos de producción de sentido, emergieron tres unidades de sentido que permiten

develar cómo los maestros interpretan su práctica pedagógica frente a los desafíos contemporáneos de la enseñanza de la lectura, así como las tensiones, rupturas y posibilidades que atraviesan su quehacer cotidiano.

Persistencia de prácticas lectoras tradicionales y conciencia de cambio pedagógico

En primer lugar, se configuró una unidad de sentido asociada a la percepción docente de que la lectura escolar continúa, en gran medida, anclada a modelos pedagógicos tradicionales, caracterizados por la memorización, la repetición y la decodificación literal del texto. Los participantes reconocen que estas prácticas han privilegiado históricamente el cumplimiento de tareas y la reproducción de contenidos, en detrimento de procesos interpretativos profundos que promuevan la reflexión, el análisis y la toma de postura crítica por parte de los estudiantes.

Desde la voz de los docentes, la lectura aparece frecuentemente desvinculada del contexto vital del niño, reducida a un ejercicio instrumental que limita la construcción de sentido y la posibilidad de establecer relaciones significativas entre el texto, la experiencia y la realidad social. Esta percepción se expresa de manera clara en los relatos, donde los maestros identifican una brecha entre el acto de leer y el acto de comprender críticamente.

"*Los estudiantes leen para cumplir con una tarea, pero pocas veces se detienen a pensar en lo que significa lo que leen. Necesitamos enseñarles a leer para comprender y cuestionar*" (Docente 1).

No obstante, esta categoría no se limita a la descripción de una problemática, sino que revela un proceso de autocrítica y reflexión profesional. Los docentes se reconocen como parte de un sistema que ha reproducido estas prácticas, pero al mismo tiempo manifiestan una conciencia creciente sobre la necesidad de transformar sus estrategias didácticas. En sus discursos se evidencia una disposición a resignificar la enseñanza de la lectura, orientándola hacia enfoques más interpretativos, dialógicos y contextualizados, donde el estudiante asuma un rol activo en la construcción del conocimiento.

Esta unidad de sentido da cuenta, por tanto, de un tránsito pedagógico en curso, en el que los maestros comienzan a cuestionar los modelos heredados y a posicionarse como agentes reflexivos, comprometidos con una enseñanza de la lectura que promueva el pensamiento crítico desde las primeras etapas de escolaridad.

En consonancia con los planteamientos de Freire (1997, 2018), la lectura de la palabra no puede escindirse de la lectura del mundo, puesto que ambas se configuran como prácticas dialógicas inseparables que posibilitarían la toma de conciencia crítica y la acción transformadora. La literalidad escolar, tal como advierte Cassany (2006), invisibiliza las dimensiones ideológicas, culturales y políticas del texto, impidiendo que el estudiante asuma un rol activo en la construcción de significado. No obstante, este escenario devela un valioso proceso de autocrítica profesional, donde los maestros manifiestan una disposición creciente a transformar sus estrategias didácticas hacia enfoques dialógicos, interpretativos y situados, asumiéndose como agentes reflexivos comprometidos con una enseñanza de la lectura que promueve el pensamiento crítico desde las primeras etapas de escolaridad.

La multimodalidad como mediación pedagógica para la construcción de significados

La segunda unidad de sentido se articula en torno a la multimodalidad textual como una vía para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes participantes coinciden en señalar que la incorporación de textos que integran recursos visuales, sonoros, digitales y gestuales genera un impacto positivo en la motivación, la atención y la participación de los estudiantes. Desde su experiencia, la multimodalidad favorece una aproximación más significativa a la lectura, al activar múltiples formas de percepción y comprensión.

Los relatos docentes destacan que los textos multimodales despiertan la curiosidad de los niños, estimulan la formulación de preguntas y propician la comparación, la inferencia y la exploración de diversos puntos de vista. Esta experiencia se traduce en prácticas lectoras más activas, donde el estudiante

deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un sujeto que interactúa con el texto y construye sentido de manera colectiva.

"*Con los textos que tienen imágenes, videos o sonidos, los niños se involucran más. Empiezan a hacer preguntas, a comparar, a buscar explicaciones*" (Docente 2).

Desde esta perspectiva, los textos multimodales no son concebidos únicamente como recursos tecnológicos o estrategias de motivación, sino como mediaciones didácticas que amplían los modos de pensar y comprender la realidad. Los docentes reconocen que la interacción de diversos lenguajes posibilita establecer conexiones entre el contenido del texto y el entorno sociocultural del estudiante, favoreciendo procesos interpretativos más complejos y profundos.

Esta unidad de sentido pone de manifiesto que la multimodalidad, cuando es utilizada de manera intencional y reflexiva, contribuye a la construcción de aprendizajes significativos y se constituye en una base sólida para el desarrollo del pensamiento crítico, al invitar a los estudiantes a analizar, relacionar y resignificar la información desde múltiples perspectivas.

Epistemológicamente, tal como proponen Kress y van Leeuwen (2001), la multimodalidad amplía los horizontes de significación al articular diversos modos semióticos que interactúan en la coproducción del sentido. Esta integración de lenguajes favorece una comprensión más profunda y situada, lo cual resulta particularmente idóneo en la educación básica primaria debido al carácter exploratorio y sensorial del aprendizaje infantil. Estos hallazgos dialogan directamente con los aportes de Jewitt (2008), quien sostiene que el significado no se produce exclusivamente a través del código escrito, sino en la interacción dinámica de distintos modos de representación. Así, la experiencia recogida demuestra que estos recursos propician escenarios interactivos donde los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos que construyen sentido de manera colectiva, sentando las bases del pensamiento crítico mediante el análisis, la inferencia y la toma de postura frente a la información disponible.

El pensamiento crítico como horizonte formativo y práctica dialógica

La tercera unidad de sentido se vincula con el pensamiento crítico entendido como un propósito transversal de la formación escolar. Los docentes expresan que fomentar la reflexión, la argumentación y la capacidad de análisis no debe ser una actividad ocasional, sino una meta permanente de la práctica educativa. Desde sus narrativas, el pensamiento crítico se construye en la interacción, en la conversación pedagógica y en el contraste de ideas, más que en la simple transmisión de contenidos.

Los participantes coinciden en que crear ambientes de aula donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas, cuestionar los textos y asumir posturas propias resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la multimodalidad es valorada como un escenario propicio para el diálogo y la reflexión, al ofrecer diversidad de lenguajes que facilitan la interpretación, el debate y la construcción colectiva de significado.

"*El pensamiento crítico se forma cuando los niños se sienten libres para opinar, para decir lo que piensan sin miedo a equivocarse. Los textos multimodales nos ayudan a generar esas conversaciones*" (Docente 3).

Esta unidad de sentido evidencia que los docentes conciben el pensamiento crítico no solo como una habilidad cognitiva, sino como una disposición que se cultiva en un clima pedagógico basado en el respeto, la escucha y la participación. La multimodalidad, en este marco, se convierte en un catalizador de experiencias educativas más democráticas, donde la voz del estudiante adquiere centralidad y la lectura se transforma en un acto de interpretación crítica del mundo.

En conjunto, los resultados del estudio evidencian que los docentes conciben la multimodalidad textual como una oportunidad para reconfigurar las prácticas lectoras tradicionales, fortalecer la participación estudiantil y consolidar una enseñanza más crítica, reflexiva y contextualizada. Si bien reconocen limitaciones asociadas a la formación docente y a las condiciones materiales de las instituciones educativas, sus relatos revelan una disposición creciente hacia la innovación pedagógica y la búsqueda de estrategias que

articulen lectura, emoción, diálogo y pensamiento crítico. Estos hallazgos permiten comprender que el uso pedagógico de textos multimodales no solo transforma las dinámicas de aula, sino que también interpela las concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura y el sentido mismo de la educación, abriendo caminos para la construcción de prácticas formativas más coherentes con las demandas del contexto educativo contemporáneo.

Al respecto, Mayer (2009) advierte que el aprendizaje multimedia requiere una intencionalidad pedagógica clara y una coherencia estricta entre sus elementos, ya que un exceso de estímulos desarticulados genera sobrecarga cognitiva y diluye los propósitos educativos. Asimismo, las limitaciones en infraestructura tecnológica y acceso a recursos digitales reportadas por los maestros reflejan brechas materiales que condicionan la innovación en las aulas. Estas limitaciones coinciden con los planteamientos de Giroux (2011), quien subraya que la transformación pedagógica no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de políticas públicas que garanticen las condiciones materiales y simbólicas para el ejercicio de una pedagogía crítica. En síntesis, el uso de textos multimodales reconfigura las concepciones docentes a partir de su experiencia vivida en el aula, demostrando que la evolución de la praxis pedagógica es un proceso gradual y situado que deconstruye la lectura tradicional para avanzar hacia una educación más crítica, inclusiva y coherente con las demandas del siglo XXI.

Conclusiones

El análisis hermenéutico desarrollado en la presente investigación permitió comprender que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria no puede concebirse como un proceso aislado ni exclusivamente cognitivo, sino como una construcción situada que emerge en interacción con las condiciones culturales, metodológicas y simbólicas que configuran la práctica docente. Los hallazgos evidencian que la lectura, históricamente entendida desde una lógica instrumental y lineal, resulta insuficiente para la formación de sujetos reflexivos, autónomos y socialmente comprometidos. En consonancia con Freire (1997, 2018), enseñar a leer implica crear condiciones pedagógicas para que los estudiantes interpreten el

mundo, cuestionan los discursos y reconstruyan los sentidos de los textos en diálogo permanente con su experiencia vital y su contexto sociocultural.

Desde las narrativas docentes se devela una toma de conciencia progresiva respecto a que la enseñanza de la lectura trasciende la pronunciación correcta o la repetición mecánica de contenidos. Leer, en el marco de esta investigación, se configura como un acto de comprensión profunda y de producción de significado, en el que el estudiante asume un rol activo como intérprete y coautor del texto. En este sentido, el pensamiento crítico se manifiesta como una competencia ética, cognitiva y social que se cultiva en escenarios educativos donde se promueve la participación, la argumentación, el diálogo y la deliberación colectiva, superando prácticas pedagógicas centradas en el control y la homogeneización del aprendizaje.

Asimismo, los resultados permiten concluir que la multimodalidad textual constituye una alternativa metodológica con un alto potencial transformador para la educación básica primaria. La incorporación pedagógica de textos que integran lenguajes verbales, visuales, auditivos y gestuales favorece la construcción de aprendizajes más significativos, al reconocer la diversidad de formas en que los niños perciben, comprenden y representan la realidad. Tal como plantean Kress y van Leeuwen (2001) y Jewitt (2008), la multimodalidad amplía los horizontes de interpretación y posibilita una lectura más compleja del entorno, aspecto que se refleja en el aumento de la motivación, la curiosidad y la capacidad interpretativa de los estudiantes, según lo expresado por los docentes participantes.

No obstante, la investigación también pone en evidencia tensiones estructurales que condicionan la implementación efectiva de prácticas multimodales orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Entre ellas se destacan la insuficiente formación pedagógica del profesorado en el diseño y mediación de textos multimodales, así como las limitaciones materiales, tecnológicas y de acompañamiento institucional. Estas tensiones revelan que la innovación pedagógica no depende exclusivamente de la iniciativa individual del docente, sino que requiere de políticas educativas coherentes, procesos de formación continua y condiciones institucionales que respalden una enseñanza crítica e inclusiva.

Desde una mirada más amplia, los hallazgos conducen a la necesidad de redefinir el rol del docente en la educación básica primaria. Lejos de ser un simple transmisor de información, el maestro emerge como un mediador de sentidos, un orientador del diálogo pedagógico y un constructor de experiencias de aprendizaje significativas. Cuando la práctica docente se sustenta en la reflexión crítica y en la conciencia de su función social y transformadora, el aula se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento autónomo y la emancipación cognitiva, tal como lo plantea Giroux (2011) al concebir al docente como un intelectual transformativo.

En este marco, la alfabetización multimodal debe comprenderse como un proceso integral, ético y político, orientado a la formación de ciudadanos críticos capaces de interactuar de manera consciente con los múltiples lenguajes de la contemporaneidad. No se trata simplemente de incorporar tecnologías o recursos visuales al aula, sino de reconfigurar el sentido mismo de la enseñanza y el aprendizaje desde una pedagogía de la comprensión, la creatividad y la liberación. En consecuencia, el pensamiento crítico y la multimodalidad no pueden asumirse como fines separados, sino como dimensiones complementarias de una misma apuesta educativa: la formación de sujetos capaces de leer el mundo para transformarlo, dialogar con la diversidad y construir significados desde la experiencia, la razón y el compromiso social.

Referencias

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, *43*(2), 44–48.

Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Goodman, K. (1996). *La lectura: Un proceso psicolingüístico*. Aique.

ICFES. (2020). *Resultados de las pruebas SABER en lectura crítica*. MEN-ICFES.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, *32*(1), 241–267. https://doi.org/10.3102/0091732X07310586

Kress, G., y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold Publishers.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

MEN. (2020). *Orientaciones para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.

OCDE. (2022). *Resultados de PISA 2022: Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Paul, R., y Elder, L. (2020). *El pensamiento crítico: Herramientas para tomar decisiones inteligentes*. Gedisa.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. UNESCO.

RESUMEN CURRICULAR

Danis Saravia Castilla es Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2005), Especialista en Necesidades de Aprendizaje (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005) y Magíster en Didáctica de la Lengua (UNIR, España). Desde 2006, ejerce como docente de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa República de Argentina en Cartagena, Colombia. Su labor se caracteriza por la gestión de proyectos sobre inclusión, diversidad y calidad educativa. Su línea de investigación se orienta a innovar las prácticas pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico mediante la multimodalidad.

HACIA UNA ARQUITECTURA DE LA ESCRITURA DOCTORAL HÍBRIDA: MEDIACIÓN HEURÍSTICA Y ALTURA EPISTÉMICA EN LA ERA DE LA IA GENERATIVA (2020–2026)

Elida Sobeida Mejías Villanueva [1]
mejias.elida65@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7593-6981
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 23 de febrero 2025 **Aprobado:** 02 de abril 2025

RESUMEN

La incorporación de inteligencia artificial generativa (IAG) en la formación doctoral ha transformado los procesos de escritura académica, desplazando el enfoque tradicional centrado en la reproducción de información hacia prácticas de comprensión heurística con altura epistémica. Este enfoque concibe la escritura como un proceso de knowledge transforming, donde el investigador interactúa críticamente con modelos de lenguaje de gran escala para analizar la consistencia, validez y pertinencia disciplinar de los contenidos producidos. Esta revisión sistemática, bajo el enfoque PRISMA ScR, examinó literatura publicada entre 2020 y 2026 en bases de datos globales, integrando aportes empíricos, teóricos y metodológicos sobre cognición epistémica, heurísticos, pensamiento de orden superior (HOT), autorregulación y ética académica. El análisis identificó seis ejes: (1) la altura epistémica como integración de dimensiones ontológicas, axiológicas y epistemológicas que orientan la producción textual; (2) la vigilancia epistémica mediante heurísticos de consistencia, autoridad y transparencia, fundamentales para validar argumentos de la IA; (3) la potenciación del HOT cuando la IAG se articula con procesos de autorregulación; (4) la distinción entre perfiles insider y outsider y su impacto en la adopción crítica tecnológica; (5) el rol de los andamiajes basados en IA en la revisión de literatura; y (6) desafíos éticos sobre autoría híbrida, sesgos algorítmicos y alucinación. En conjunto, los hallazgos evidencian que la IAG puede fortalecer la calidad del razonamiento doctoral si se integra bajo criterios de transparencia, autenticidad y pertinencia contextual. Asimismo, se plantea avanzar hacia una autoría híbrida responsable que preserve la autonomía investigadora.

[1]Magíster Scientiarum en Educación, mención Investigación Educativa (UNERG). Licenciada en Educación Integral (UNESR). Se desempeña como docente en el Liceo Eligio Maluenga, además de ser facilitadora y tutora de investigaciones en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). Investigadora en competencias investigativas e Inteligencia Artificial. Orcid: https://orcid.org/ 0009-0008-1738-7199. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Palabras clave: Alfabetización en IA, autorregulación, cognición epistémica, heurísticos, pensamiento de orden superior.

TOWARD A FRAMEWORK FOR HYBRID DOCTORAL WRITING: HEURISTIC MEDIATION AND EPISTEMIC HEIGHT IN THE AGE OF GENERATIVE AI (2020–2026)

ABSTRACT

The incorporation of generative artificial intelligence (GAI) into doctoral education has transformed academic writing processes, shifting the traditional focus on the reproduction of information toward heuristic comprehension practices with epistemic depth. This approach conceives of writing as a process of knowledge transformation, in which the researcher critically interacts with large-scale language models to analyze the consistency, validity, and disciplinary relevance of the content produced. This systematic review, conducted under the PRISMA ScR framework, examined literature published between 2020 and 2026 in global databases, integrating empirical, theoretical, and methodological contributions on epistemic cognition, heuristics, higher-order thinking (HOT), self-regulation, and academic ethics. The analysis identified six key areas: (1) epistemic height as the integration of ontological, axiological, and epistemological dimensions that guide textual production; (2) epistemic vigilance through heuristics of consistency, authority, and transparency, which are fundamental for validating AI arguments; (3) the enhancement of HOT when AI-assisted writing is integrated with self-regulation processes; (4) the distinction between insider and outsider profiles and its impact on critical technology adoption; (5) the role of AI-based scaffolds in literature review; and (6) ethical challenges regarding hybrid authorship, algorithmic biases, and hallucination. Overall, the findings suggest that IAG can enhance the quality of doctoral research if it is integrated in accordance with criteria of transparency, authenticity, and contextual relevance. Furthermore, the study proposes moving toward a model of responsible hybrid authorship that preserves research autonomy.

Keywords: AI literacy, self-regulation, epistemic cognition, heuristics, higher-order thinking.

Introducción

La acelerada incorporación de inteligencia artificial generativa (IAG) en los programas de posgrado ha transformado radicalmente la comprensión de la

escritura académica, desplazando el enfoque tradicional centrado en el uso operativo de herramientas digitales hacia una comprensión heurística con altura epistémica. Esta altura epistémica se refiere a la capacidad del investigador doctoral para pensar a través y más allá de la IA, evaluando críticamente sus sugerencias, contrastándolas con marcos teóricos y evidencias revisadas por pares, y adoptando criterios de validez, pertinencia disciplinar y ética académica en su producción textual (Sánchez, et al, 2025). En este contexto, la IAG no es únicamente una herramienta de eficiencia, sino un mediador cognitivo capaz de amplificar, cuestionar o desafiar los procesos con los que tradicionalmente se construyen argumentos, explicaciones y síntesis en la formación doctoral.

La transición del knowledge telling al knowledge transforming constituye un giro epistémico fundamental en la producción doctoral mediada por inteligencia artificial generativa. Esta metamorfosis implica que el investigador ya no se limita a reproducir datos, sino que reorganiza y genera nuevos sentidos mediante la interacción dialógica con modelos de lenguaje. Según Bereiter y Scardamalia (1987, citados en Espeche y Colombo, 2025), este proceso exige ciclos iterativos de revisión conceptual y validación argumentativa donde la información se transmuta en conocimiento especializado. En este escenario, Nathan y Swart (2021) sostienen que la escritura deviene en un andamiaje donde el agente artificial funciona como un "espejo cognitivo" de alta provocación. Por tanto, el doctorando asume un rol de curador intelectual, capaz de identificar vacíos causales y contradicciones sistémicas en la síntesis algorítmica producida.

Sin embargo, esta expansión cognitiva conlleva nuevos desafíos. La literatura subraya la necesidad de implementar vigilancia epistémica, entendida como la capacidad de monitorear críticamente la plausibilidad, consistencia y validez de las afirmaciones generadas por IA, evitando caer en alucinaciones, sesgos o en una dependencia cognitiva que debilite la agencia investigadora (Kuhn y Weinstock, 2002; Sirnoorkar et al, 2024). Este tipo de vigilancia se articula mediante heurísticos epistémicos —consistencia, autoridad y transparencia— que permiten evaluar si las proposiciones generadas por el modelo se alinean con teorías consolidadas, si provienen de fuentes confiables

y si pueden rastrearse en literatura empírica verificable (Espeche y Colombo, 2025; Morán, Álvarez, y Difabio, 2025).

El avance de la IA en la formación doctoral también ha reconfigurado el rol del investigador como sujeto híbrido, situado en un ecosistema donde coexisten y dialogan actores humanos y no humanos. Esta hibridación obliga a renegociar la autoría, la responsabilidad intelectual y los códigos éticos asociados a la producción de conocimiento. Las propuestas recientes destacan la importancia de establecer criterios de transparencia y autenticidad, documentando claramente cómo, cuándo y con qué propósitos se ha utilizado IA en el proceso de escritura académica (Sánchez et al., 2025; Lazo et al, 2025). Estas medidas buscan garantizar la integridad científica, evitando tanto el encubrimiento de contenido generado automáticamente como la transferencia acrítica de razonamientos defectuosos o sesgados.

La emergencia del modelo insider/outsider descrito por Xu, Liu, Leng y Ding (2025) en el campo de la producción científica también reconfigura el panorama epistémico. Los insiders son quienes desarrollan y ajustan arquitecturas de IA; los outsiders, investigadores de otras disciplinas, aplican esas herramientas en sus propios campos. Esta distinción exige que el investigador doctoral outsider comprenda lo suficiente sobre las capacidades y limitaciones del modelo para integrar sus resultados sin comprometer los estándares metodológicos, la validación disciplinar y los principios de replicabilidad propios de su área (Xu et al., 2025).

A la par, los análisis recientes muestran que la IAG puede potenciar el pensamiento de orden superior (HOT), mejorando la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad, siempre que se articule con procesos de autorregulación (Zhao, Yue, Sun, Jiang, y Li, 2025). Este hallazgo es crucial, pues indica que la IA no impulsa mejoras automáticas en el razonamiento, sino que amplifica la cognición existente: estudiantes con habilidades metacognitivas avanzadas obtienen beneficios significativamente mayores que aquellos que dependen pasivamente de la herramienta (Abd Elkader, 2023).

Asimismo, el desarrollo de procesos de revisión de literatura se ha visto profundamente influido por herramientas especializadas como Elicit, Litmaps o ChatPDF, que facilitan la exploración, el mapeo semántico y la interacción

detallada con textos complejos. Aunque estas herramientas reducen la carga mecánica del trabajo doctoral, la literatura evidencia que, sin una alfabetización crítica, pueden inducir reduccionismos teóricos o selección sesgada de artículos (Espeche y Colombo, 2025; Morán et al., 2025). Por ello, el uso responsable implica complementar la eficiencia algorítmica con lectura profunda, verificación manual de citas y curaduría discursiva orientada a la transformación conceptual del campo estudiado.

En el caso de América Latina, la incorporación de estas herramientas debe incluir una vigilancia decolonial, especialmente importante ante la hegemonía de modelos entrenados con datos del norte global. Los investigadores latinoamericanos deben examinar críticamente si las categorías propuestas por la IA son pertinentes a sus contextos, o si reproducen sesgos epistémicos que distorsionan problemáticas locales (Figueroa y Osorio, 2023). En esta línea, la altura epistémica también incluye la capacidad de identificar y resistir trasplantes teóricos inapropiados, abriendo el espacio para desarrollar conocimiento situado.

Finalmente, este conjunto de transformaciones vuelve indispensable una reflexión pedagógica más profunda en los programas doctorales. Instituciones y tutores deben diseñar andamiajes pedagógicos, criterios de autoría, métricas epistémicas y entornos de co-escritura que integren éticamente a la IA y potencien la autonomía investigadora. Así, la pregunta crítica no es si usar IA en la escritura doctoral, sino cómo integrarla de manera que refuerce la calidad epistémica, la pertinencia contextual y la responsabilidad académica.

Metodología

Método (PRISMA-ScR)

Diseño de la revisión

Este estudio se desarrolló como una Revisión Exploratoria Sistemática (Scoping Review), siguiendo las directrices del marco PRISMA ScR, apropiado para cartografiar campos emergentes caracterizados por rápida evolución conceptual, diversidad metodológica y proliferación de literatura reciente

vinculada al uso de IA generativa (IAG) en educación superior. Este diseño permitió abordar preguntas de alcance orientadas a:

a) Dimensiones epistémicas y heurísticas mediadas por IAG; b) efectos de la IA en el pensamiento de orden superior (HOT) y en la escritura doctoral;

c) Riesgos éticos, alucinación, sesgos y desafíos de integridad académica;

d) Implicaciones para el diseño curricular y la formación doctoral.

La naturaleza exploratoria y comparativa del objeto de estudio justificó este enfoque, pues la literatura evidencia una transición desde usos operativos de la IA hacia una altura epistémica basada en autorregulación, vigilancia epistémica, curaduría crítica y transformación del conocimiento (Sánchez et al., 2025; Nathan y Swart, 2021).

Fuentes de información

La búsqueda bibliográfica se realizó en cinco repositorios académicos de alto impacto: Scopus, Web of Science – Core Collection (SSCI/AHCI), ERIC (Education Resources Information Center), SciELO, Redalyc. Asimismo, se integró literatura relevante proveniente de repositorios de acceso abierto, como Frontiers y arXiv, debido a su papel activo en la publicación temprana de trabajos sobre IA generativa y producción académica (Sánchez et al., 2025; Xu, Liu, Leng, y Ding, 2025). Sin embargo, para preservar la calidad metodológica, dichos materiales no se mezclaron con literatura gris no arbitrada y fueron sometidos a verificación independiente.

Estrategia de búsqueda

La estrategia combinó palabras clave, operadores booleanos y términos controlados en inglés, español y portugués. La ecuación base utilizada en Scopus y Web of Science fue:

("epistemic cognition" OR "heuristic comprehension" OR "epistemic heuristics" OR "epistemic vigilance") AND ("artificial intelligence" OR "generative AI" OR "large language models" OR LLM*); AND ("doctoral writing" OR "academic writing" OR "doctoral education") AND (2020–2026)

Para SciELO y Redalyc, se adaptaron equivalencias semánticas: “cognición epistémica”, “comprensión heurística”, “escritura doctoral”, “IA generativa”.

La ventana temporal 2020–2026 respondió al auge postpandemia de IAG y su impacto en la epistemología de la escritura académica, identificado ampliamente en la literatura analizada (Sirnoorkar et al., 2024; Zhao et al., 2025).

Criterios de inclusión

Se incluyeron documentos que cumplieran con:

1. **Periodo:** 2020–2026.
2. **Objeto:** uso de IA/IAG en educación superior o posgrado, especialmente en **escritura académica doctoral**.
3. **Variables:** presencia explícita de cognición epistémica, heurísticos, autorregulación, pensamiento de orden superior (HOT) o integridad académica.
4. **Tipo de documento:**
   - Artículos de revistas indexadas.
   - Estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos).
   - Revisiones sistemáticas o scoping.
   - Tesis o informes académicos con metodología explícita (p. ej., Abd Elkader, 2023; González Ávila, 2019).

Acceso: disponibilidad de texto completo y verificabilidad de autores, año y procedencia.

Criterios de exclusión

Se excluyeron:

- Documentos de opinión sin metodología explícita.
- Notas técnicas o reflexiones sin evidencia empírica.
- Preprints sin aporte conceptual verificable o sin estabilidad de versión.
- Publicaciones duplicadas encontradas en varios repositorios (por ejemplo, versiones múltiples del preprint de Xu et al., 2025).
- Material sin trazabilidad bibliográfica.

Proceso de selección

El proceso se desarrolló en tres etapas:

1. Cribado inicial por título y resumen, eliminando duplicados y documentos fuera del alcance.

2. Lectura a texto completo, aplicando criterios de inclusión/exclusión.

3. Evaluación metodológica, registrando tipo de estudio, diseño y calidad.

Se prestó especial atención a estudios sobre:

• Vigilancia epistémica (Kuhn y Weinstock, 2002),

• Andamiajes de revisión de literatura (Espeche y Colombo, 2025; Morán, Álvarez, y Difabio, 2025),

• Adopción de IA en educación superior (Zhang, Jiang, Liu, y Ma, 2025),

• Autorregulación y HOT (Zhao et al., 2025),

• Identidad investigadora (Caskey, Stevens, y Yeo, 2020).

Extracción y síntesis de la información

Para cada artículo incluido se extrajeron los siguientes campos:

- Autoría y año.
- País y nivel educativo.
- Diseño metodológico.
- Muestra o corpus analizado.
- Tipo de IA usada (IAG, LLM, chatbots, herramientas semánticas).
- Variables analizadas: cognición epistémica, heurísticos, HOT, identidad investigadora, ética, integridad.
- Resultados principales.
- Limitaciones reportadas.

La síntesis se realizó mediante codificación abierta y axial, identificando ejes temáticos:

1. Altura epistémica.
2. Vigilancia epistémica y heurísticos.
3. Pensamiento de orden superior y autorregulación.
4. Insider/outsider y reconfiguración epistémica.
5. Andamiaje para revisión de literatura.
6. Ética e integridad académica.

Este procedimiento permitió articular una síntesis interpretativa coherente con los principios PRISMA ScR y con la complejidad del campo emergente.

El diagrama PRISMA y la matriz de extracción pueden generarse una vez se definan los conteos finales tras la corrida completa de búsquedas. Puedo prepararlos en formato APA 7 (tablas, figuras y anexos), asegurando que el artículo cumpla con los requisitos de revistas Q1/Q2 en ciencias de la educación y comunicación académica.

Resultados

Altura epistémica: Ontológica, axiológica y epistemológica

La altura epistémica en el nivel doctoral opera en tres planos interdependientes: ontológico (autoría híbrida humano IA), axiológico (transparencia, integridad y responsabilidad social) y epistemológico (criterios de veracidad, validación y replicabilidad en entornos mediados por LLM) (Sánchez, et al, 2025; Nathan y Swart, 2021). En la escritura, el foco se desplaza del knowledge telling a la transformación del conocimiento, con los LLM actuando como mediadores cognitivos y el doctorando como curador crítico que contrasta argumentos con teoría y evidencia verificable (Sánchez et al., 2025).

En el plano ontológico, la interacción dialógica con IA reconfigura la identidad investigadora y la noción de agencia, desplazando la escritura de un producto final a un proceso iterativo de sentido (sensemaking) acompañado de retroalimentación algorítmica y supervisión experta (Caskey, Stevens, y Yeo, 2020; Sirnoorkar et al, 2024). Axiológicamente, se priorizan prácticas de trazabilidad y autenticidad que mitiguen sesgos de entrenamiento y dependencia cognitiva. En el plano epistemológico, se enfatiza distinguir entre cómo se “habla” de la ciencia y cómo se practica (validación, replicación y mecanismos explicativos) (Kuhn y Weinstock, 2002; Nathan y Swart, 2021). 2. Patrones internacionales de integración del Desarrollo Humano Sostenible.

Vigilancia epistémica y heurísticos de credibilidad

La vigilancia epistémica se consolida como competencia clave para auditar salidas de IA, mediante heurísticos de consistencia (coherencia con marcos y resultados previos), autoridad (verificación de fuentes/corpus) y transparencia (trazabilidad y replicabilidad) (Kuhn y Weinstock, 2002; Espeche y Colombo, 2025). En la práctica, la vigilancia se implementa como circuito triádico: detectar afirmaciones de riesgo, verificar en bases indexadas y documentar correcciones/decisiones curatoriales, sosteniendo la calidad epistémica del manuscrito doctoral (Espeche y Colombo, 2025; Morán, Álvarez, y Difabio, 2025).

El apoyo de herramientas (recuperación, mapeo y diálogo con textos) exige alfabetización crítica para evitar que atajos algorítmicos “aplanen” matices teóricos o privilegien metadatos sobre la lectura a texto completo. Por ello se recomiendan bitácoras de búsqueda, tablas de extracción y controles de cobertura que permitan reconstruir la cadena de evidencia incorporada al texto (Espeche y Colombo, 2025; Morán et al., 2025).

Pensamiento de orden superior (HOT) y autorregulación

La IA generativa muestra efectos positivos moderados sobre resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad, con variación explicada por la autorregulación del investigador (metas claras, monitoreo y ajuste). La meta analítica de 29 estudios reporta mejoras significativas —especialmente en resolución de problemas— y subraya que el beneficio es sustancialmente mayor cuando existen habilidades metacognitivas robustas (Zhao, Yue, Sun, Jiang, y Li, 2025). Evidencia adicional sugiere que intervenciones guiadas en escritura/aprendizaje potencian fluidez y autocontrol en tareas complejas, alineando la práctica con estándares de calidad epistémica (Abd Elkader, 2023; Sirnoorkar et al., 2024). En educación superior, los patrones de uso y la percepción de utilidad de ChatGPT muestran que el desempeño depende de cómo se integra la IA en rutinas de estudio y escritura, reforzando el papel mediador de hábitos autorregulados (Oliński y Sieciński, 2025; Zhang, Jiang, Liu, y Ma, 2025).

Insider/outsider y reconfiguración interdisciplinar

El clivaje entre insiders (quienes desarrollan/ajustan LLM) y outsiders (quienes aplican IA en sus dominios) reconfigura la producción de conocimiento y desplaza parte del control epistémico hacia decisiones de traducción técnica y validación disciplinar de los resultados (Xu, Liu, Leng, y Ding, 2025).) Para el doctorando outsider, integrar IA sin sacrificar los estándares de validación implica dominar lo suficiente el funcionamiento del modelo para delimitar su competencia (qué sí y qué no puede hacer) y, a la vez, sostener un tribunal metodológico que juzgue la aceptabilidad de cada proposición en términos de teoría, método y evidencia de su campo (Xu et al., 2025)..En paralelo, la investigación educativa advierte que la innovación con IA en educación superior necesita modos de enseñanza y métricas de calidad alineadas institucionalmente para evitar adopciones acríticas (Zhang, Jiang, Liu, y Ma, 2025).

Autorregulación como palanca de ganancia epistémica

La autorregulación —definir metas, monitorear el progreso y ajustar estrategias— aparece como el moderador que convierte la IA en catalizador de aprendizaje profundo y autonomía investigativa, más que en un atajo estilístico (Zhao et al., 2025). Intervenciones educativas centradas en fluidez y autocontrol de la producción textual muestran mejoras sostenidas cuando la tecnología se inscribe en un andamiaje pedagógico coherente (Abd Elkader, 2023). De manera convergente, estudios en contextos STEM evidencian que el uso dialógico de IA hace visible la inconsistencia o la superficialidad de ciertos argumentos, activando ciclos de revisión conceptual que intensifican el razonamiento mecanístico y la búsqueda de mecanismos explicativos (Sirnoorkar et al., 2024).)

Ética, integridad y “autenticidad asistida”

El giro hacia una autoría híbrida obliga a clarificar qué significa “autenticidad” cuando se emplean sistemas generativos en la escritura doctoral. El consenso del corpus apunta a marcos de transparencia/autenticidad —declarar usos de IA, anexar trazas y criterios de verificación— y a supervisión tutorial reforzada que evalúe calidad epistémica (coherencia, validez,

mecanismos) además de la forma (Sánchez et al., 2025)..En este marco, la integridad no es solo “no ocultar” la IA, sino demostrar cómo su inclusión mejora el razonamiento sin erosionar la responsabilidad intelectual del autor, previniendo la dependencia cognitiva y el encubrimiento de pasajes generados que no superan los filtros de evidencia (Lazo et al, 2025)..

Perspectiva decolonial en América Latina: pertinencia, no trasplante

En América Latina, la discusión no puede limitarse a eficacia o rendimiento textual: requiere vigilancia decolonial para evitar trasplantes teóricos no pertinentes cuando los modelos han sido entrenados principalmente con datos del norte global (Figueroa y Osorio, 2023). La altura epistémica —entendida como ontología, axiología y epistemología de la práctica académica— implica situar las categorías, contrastarlas con realidades locales y producir conocimiento relevante para problemas regionales, no solo replicar taxonomías y narrativas dominantes (Figueroa y Osorio, 2023; Sánchez et al., 2025).Ello demanda que los programas doctorales promuevan criterios de pertinencia contextual y justicia epistémica, evitando que la eficiencia algorítmica silencie voces, enfoques o metodologías de tradición latinoamericana.)

Implicaciones teóricas: una ecología de la autoría híbrida

Teóricamente, los resultados avalan concebir la escritura doctoral como una ecología de autoría híbrida: un sistema donde actores humanos (doctorando, tutores, pares) y no humanos (modelos generativos, indexadores, mapeadores) co construyen la producción textual bajo normas epistémicas explícitas (Nathan y Swart, 2021)..En esa ecología, la IAG cumple funciones de mediación, provocación y retroalimentación que estimulan la transformación del conocimiento, pero cuya legitimidad depende de criterios de validación rastreables y mecanismos explicativos que el autor humano debe aportar (Kuhn y Weinstock, 2002; Sánchez et al., 2025). La “altura” de la autoría, por tanto, se evidencia en cómo se decide integrar, justificar y limitar la contribución algorítmica en cada argumento disciplinar.)

Implicaciones prácticas: diseño instruccional y gobernanza institucional

En términos prácticos, la discusión sugiere tres líneas: (1) diseño instruccional, (2) evaluación/autenticidad y (3) gobernanza. Primero, el diseño instruccional se beneficiaría de modelado de estrategias por parte del tutor (más eficaz que la simple presentación de contenidos), seguido de práctica guiada con IA para que el estudiante internalice heurísticos y estándares epistémicos (Buyuktas et al, 2018). Segundo, la evaluación debería incorporar rúbricas de calidad epistémica (consistencia teórica, evidencia, mecanismos) y declaraciones de autenticidad asistida con trazas verificables (Sánchez et al., 2025). Tercero en gobernanza, las universidades requieren modos de enseñanza y métricas de calidad que orienten la innovación con IA y eviten adopciones espurias guiadas solo por moda tecnológica (Zhang et al., 2025). La articulación orgánica de estos tres ejes configura un ecosistema tecno-pedagógico integral, capaz de transformar la inteligencia artificial de un agente potencialmente disruptivo a un colaborador epistémico regulado. Esta convergencia estructural no solo salvaguarda el rigor metodológico frente a los riesgos implícitos de la automatización cognitiva, sino que dota a las instituciones de una matriz de control ético y operativo indispensable. De este modo, se promueve una cultura de investigación digital donde la validez del conocimiento, la transparencia procedimental y la honestidad académica se erigen como pilares inalterables ante el constante cambio tecnológico.

Agenda de investigación: más allá del rendimiento, hacia la calidad epistémica

Finalmente, la agenda de investigación debe superar indicadores de rendimiento textual y atender resultados epistémicos: ¿en qué medida el uso de IAG mejora la validez de los argumentos, la profundidad causal de las explicaciones o la capacidad de síntesis multimodelo? Estudios longitudinales y design based research podrían estimar el efecto incremental de la IAG en la autonomía investigativa, controlando por autorregulación y dominio disciplinar (Zhao et al., 2025; Sirnoorkar et al., 2024). En América Latina, urge documentar

modelos de integración localmente pertinentes que incorporen vigilancia decolonial, y evaluar su impacto en producción doctoral indexada y en incidencia social del conocimiento (Figueroa y Osorio, 2023; Sánchez et al., 2025).

Implicaciones para programas doctorales:

Currículo: alfabetización crítica en IA (8–16 semanas).

Los programas doctorales deberían incorporar módulos de 8–16 semanas de alfabetización crítica en IA que combinen fundamentos técnicos mínimos con ética, sesgos, trazabilidad y autoría. La evidencia indica que los beneficios cognitivos de la IA (especialmente sobre HOT) son moderados pero sostenidos cuando se inscriben en intervenciones de cierta duración y con objetivos metacognitivos explícitos (Zhao, Yue, Sun, Jiang, y Li, 2025). Además, dichas intervenciones fortalecen hábitos de autorregulación (definición de metas, monitoreo, ajuste), condición necesaria para transformar sugerencias algorítmicas en mejoras epistémicas y no meramente estilísticas (Abd Elkader, 2023). Estas rutas curriculares deben incluir prácticas de vigilancia epistémica y ejercicios de verificación, así como escenarios de uso responsable en los distintos géneros de la escritura doctoral.

Políticas de transparencia y "autenticidad asistida".

A nivel institucional, conviene institucionalizar criterios de transparencia/autenticidad: declarar el uso de IA, anexar trazas (prompts, versiones, decisiones curatoriales) y documentar cómo se verificaron hechos, citas y proposiciones (Sánchez, Flores Eraña, Silva Campos, Chavira Quintero, y Olais Govea, 2025). En contextos latinoamericanos, lineamientos explícitos favorecen la formación ética y reducen el riesgo de dependencia cognitiva, a la vez que promueven rendición de cuentas en procesos tutoriales y comités (Lazo et al, 2025). Estas políticas no penalizan el uso de IA, sino que exigen demostrar su contribución al razonamiento y a la calidad epistémica del texto.

Alineación de andamiajes con autorregulación.

Los hallazgos apoyan el diseño de andamiajes instruccionales que integren IA con metas, monitoreo y ajuste del propio trabajo, pues la

autorregulación modera el impacto de la herramienta sobre resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad (Zhao et al., 2025). Protocolos de autoevaluación (listas de verificación de coherencia teórica, plausibilidad causal y pertinencia de la evidencia) y rúbricas metacognitivas deben acompañar el uso de IA para asegurar que cada incorporación algorítmica supere un umbral epistémico mínimo (Abd Elkader, 2023). Esto refuerza la agencia y evita externalizar por completo el control del proceso de escritura.

Co escritura orientada al knowledge transforming.

Los programas deberían fomentar modelos de co escritura y tutoría basada en modelado de estrategias (en vez de mera exposición), dado que el modelado supera a la instrucción presentacional en la adquisición de estrategias de composición (Buyuktas et al, 2018). En clave doctoral, ello se traduce en prácticas guiadas de revisión conceptual con IA: comparar alternativas explicativas, explicitar supuestos, reconstruir cadenas de evidencia y justificar cada decisión de integración de contenidos generados (Sirnoorkar et al, 2024; Nathan y Swart, 2021). Así, la IA funciona como provocador cognitivo y el doctorando como curador epistémico que transforma conocimiento, no solo lo reescribe.

Métricas de calidad epistémica (más allá de la fluidez).

Se recomienda evaluar la producción doctoral con métricas de calidad epistémica que excedan la fluidez superficial: consistencia teórica, validez de evidencias, profundidad causal (mecanismos) y trazabilidad de afirmaciones (Kuhn y Weinstock, 2002; Nathan y Swart, 2021). A la par, deben integrarse criterios de pertinencia contextual y gobernanza de la innovación educativa con IA (Zhang, Jiang, Liu, y Ma, 2025), así como protocolos de revisión de literatura que equilibren eficiencia (Elicit, Litmaps, ChatPDF) con lectura profunda y verificación (Espeche y Colombo, 2025; Morán, Álvarez, y Difabio, 2025). Estas métricas ayudan a alinear la evaluación con el objetivo central: mejorar la calidad del razonamiento y la integridad del conocimiento producido.

Limitaciones

El corpus integrado es metodológicamente heterogéneo (estudios cualitativos, cuantitativos, bibliométricos y experiencias de aula), lo que impide un metaanálisis estadístico consolidado y obliga a una síntesis narrativa. Aunque esta estrategia permite captar mecanismos y prácticas en profundidad, limita la estimación del tamaño de efecto para contextos estrictamente doctorales y aumenta la variabilidad de resultados entre disciplinas (Espeche y Colombo, 2025; Sánchez et al., 2025).

La inclusión de literatura emergente y preprints de alto impacto en el debate (p. ej., arXiv) aporta actualidad, pero exige cautela en la ponderación por falta de peer review formal y posible inestabilidad de versiones (Xu, Liu, Leng, y Ding, 2025). Esta limitación se mitigó privilegiando resultados convergentes entre fuentes arbitradas y emergentes, y exigiendo trazabilidad y verificación independiente de afirmaciones sustantivas. Aun así, persiste el riesgo de sesgo de novedad y de sobre representación de ciertos hallazgos.

Aunque se consultaron repositorios regionales, es probable un sesgo idiomático hacia literatura en inglés y en ámbitos disciplinares con mayor producción indexada, lo que puede infrarrepresentar prácticas de integración de IA en humanidades y ciencias sociales de América Latina (Oliński y Sieciński, 2025; Figueroa y Osorio, 2023). Esta brecha se asocia, además, a la desigual visibilidad de revistas locales y a diferencias en los formatos de reporte, subrayando la necesidad de estrategias de búsqueda multilingües y de mapas de evidencia por región/disciplina.

La acotación temporal 2020–2026 prioriza la coyuntura pos pandemia y la irrupción acelerada de IAG, lo que puede dejar fuera antecedentes históricos relevantes para comprender la evolución de la autoría híbrida y la alfabetización digital en posgrado. Además, varios efectos reportados para estudiantes de grado o pre universitarios requieren replicación en poblaciones doctorales y estudios longitudinales que evalúen resultados epistémicos (no solo redaccionales) a lo largo del tiempo (Zhao et al., 2025; Sirnoorkar et al., 2024).

Finalmente, la pertinencia contextual es un reto: la mayor parte de modelos generativos se entrenan con datos del norte global, lo que puede sesgar categorías analíticas y estilos argumentativos. Aun cuando esta revisión

enfatiza la vigilancia decolonial, persiste el riesgo de trasplante teórico y de invisibilización de enfoques locales, sobre todo en problemas socioambientales y educativos de la región (Figueroa y Osorio, 2023; Lazo Ramos et al., 2025). Futuras revisiones deberían ampliar muestras en español/portugués y fortalecer la comparación intercultural.

Conclusiones

Esta revisión sistemática demuestra que la IA generativa (IAG) puede actuar como un mediador cognitivo que eleva la altura epistémica de la escritura doctoral cuando su integración se articula con vigilancia epistémica (heurísticos de consistencia, autoridad y transparencia) y con autorregulación (metas, monitoreo y ajuste). Dicho de otro modo, el impacto formativo de la IAG no depende de su mera adopción, sino de cómo se inserta en prácticas que desplazan el knowledge telling hacia la transformación del conocimiento, con el doctorando en el rol de curador crítico de argumentos y evidencias (Sánchez, Flores Eraña, Silva Campos, Chavira Quintero, y Olais Govea, 2025; Nathan y Swart, 2021). La evidencia sobre pensamiento de orden superior (HOT) apoya esta tesis: los efectos son positivos y moderados, especialmente en resolución de problemas y pensamiento crítico, y se incrementan sustantivamente cuando existen hábitos metacognitivos robustos (Zhao, Yue, Sun, Jiang, y Li, 2025; Sirnoorkar et al, 2024).

En términos institucionales, los programas doctorales que deseen aprovechar de forma responsable la IAG deberían: (a) diseñar módulos de 8–16 semanas de alfabetización crítica en IA (ética, sesgos, trazabilidad, autoría); (b) institucionalizar criterios de transparencia/autenticidad con trazas verificables del proceso (prompts, versiones, decisiones curatoriales); (c) alinear andamiajes con la autorregulación del estudiante, incluyendo rúbricas epistémicas para filtrar la incorporación de contenidos generados; y (d) fomentar co escritura guiada por modelado de estrategias, que resulta más eficaz que la instrucción meramente presentacional para interiorizar prácticas de composición con calidad epistémica (Abd Elkader, 2023; Buyuktas et al, 2018). Además, la innovación con IA en educación superior exige modos de

enseñanza y métricas de calidad institucionalmente coherentes para evitar adopciones acríticas, así como protocolos de revisión de literatura que combinen eficiencia con lectura profunda y verificación (Zhang, Jiang, Liu, y Ma, 2025; Espeche y Colombo, 2025).

Desde la perspectiva ética, la autenticidad asistida exige declarar los usos de IA y demostrar cómo su incorporación mejora el razonamiento sin diluir la responsabilidad intelectual del autor, previniendo la dependencia cognitiva, la alucinación y la reproducción de sesgos (Sánchez et al., 2025; Lazo et al, 2025). En contextos latinoamericanos, esta gobernanza debe complementarse con vigilancia decolonial para asegurar pertinencia contextual y justicia epistémica frente a modelos entrenados mayoritariamente con datos del norte global (Figueroa y Osorio, 2023). Estas condiciones desplazan la pregunta "usar o no IA" hacia "cómo integrarla con criterios epistémicos explícitos y rendición de cuentas".

En cuanto a la agenda de investigación, conviene pasar de métricas de "fluidez textual" a indicadores de calidad epistémica: validez de argumentos, profundidad causal (mecanismos) y trazabilidad. Se requieren estudios longitudinales y design based research que estimen el efecto incremental de la IAG en la autonomía investigativa controlando por autorregulación y dominio disciplinar (Zhao et al., 2025; Sirnoorkar et al., 2024). Debe explorarse, además, cómo la distinción insider/outsider en la producción de conocimiento reconfigura estándares de validación en distintos campos, y cómo los patrones de uso del estudiantado modulados por cultura académica e infraestructura impactan los resultados (Xu, Liu, Leng, y Ding, 2025; Oliński y Sieciński, 2025). En suma, el horizonte plausible es el de una autoría híbrida responsable, en la que la tecnología amplía —sin sustituir— la capacidad humana de pensar a través y más allá de la IA para construir conocimiento pertinente, riguroso y ético.

Referencias

Abd Elkader, S. M. A. A. (2023). *The impact of using Artificial Intelligence on enhancing EFL language fluency and self-regulation for the preparatory stage students in distinguished governmental language schools* (tesis/estudio institucional).

Faculty of Education, Ain Shams University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED630026.pdf.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates.

Buyuktas Kara, M., Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., y Kuru, H. (2018). The effect of two modes of instruction: Modeling vs. presentational. *International Online Journal of Education and Teaching,* *5*(2), 460–495. https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/313.

Caskey, M., Stevens, D., y Yeo, M. (2020). Examining doctoral student development of a researcher identity: Using the Draw a Researcher Test. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice,* *5*. https://doi.org/10.5195/ie.2020.92

Espeche, M. P., y Colombo, L. (2025). Inteligencia artificial para la revisión de la literatura de posgrado: Desentrañando el camino de la automatización. *Praxis Educativa (Arg),* *29*(2). https://www.redalyc.org/journal/1531/153181815006/153181815006.pdf.

Figueroa Casas, A., y Osorio Garcés, C. E. (Eds.). (2023). *Reflexiones alrededor de las epistemologías y las ontologías en las ciencias ambientales*. (1.ª ed.). Programa Editorial Universidad del Valle. https://programaeditorial.univalle.edu.co/gpd-gpd-reflexiones-alrededor-de-las-epistemologias-y-las-ontologias-en-las-ciencias-ambientales-9786287683525-65eb52593a91d-65eb52593aa0b.html

Kuhn, D., y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 121–144). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lazo Ramos, M. L., Santana Pilco, J. R., y Flores Canto, F. (2025). El impacto de la inteligencia artificial generativa en el desarrollo de competencias digitales en la tutoría de secundaria: Un análisis crítico. *Revista InveCom,* *5*(4), e504016. https://doi.org/10.5281/zenodo.14807432

Morán, L., Álvarez, G., y Difabio, H. (2025). Análisis comparativo de tecnologías de inteligencia artificial según su alcance para la elaboración de textos sobre investigaciones. *Praxis Educativa (Arg),* *29*(2), 1–16. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290205

Nathan, M. J., y Swart, M. I. (2021). Materialist epistemology lends design wings: Educational design as an embodied process. *Educational Technology Research and Development, 69*, 1925–1954. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09856-4

Oliński, M., y Sieciński, K. (2025). Youth and ChatGPT: Perceptions of usefulness and usage patterns of Generation Z in Polish higher education. *Youth, 5*(4), 106. https://doi.org/10.3390/youth5040106

Sánchez , J. A., Flores-Eraña, G., Silva-Campos, J. M., Chavira-Quintero, R., y Olais-Govea, J. M. (2025). GenAI as a cognitive mediator: A critical-constructivist inquiry into computational thinking in pre-university education. *Frontiers in Education, 10*, 1597249. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1597249

Sirnoorkar, A., Zollman, D., Laverty, J., Rebello, N. S., y Bryan, L. (2024). Student and AI responses to physics problems examined through the lenses of sensemaking and mechanistic reasoning. *Computers y Education: Artificial Intelligence, 7*, 100318. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100318

Xu, H., Liu, H., Leng, Y., y Ding, Y. (2025). *Adapting to LLMs: How insiders and outsiders reshape scientific knowledge production*. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.12666

Zhang, L., Jiang, H., Liu, L., y Ma, Y. (2025). Artificial intelligence empowering higher education: Exploration of teaching mode innovation and quality. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 9*(3S), 6302–6310. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.903SEDU0458 (

Zhao, Y., Yue, Y., Sun, Z., Jiang, Q., y Li, G. (2025). Does generative artificial intelligence improve students' higher-order thinking? A meta-analysis based on 29 experiments and quasi-experiments. *Journal of Intelligence, 13*(12), 160. https://doi.org/10.3390/jintelligence13120160 (PMC: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12734368/)

RESUMEN CURRICULAR

Elida Sobeida Mejías Villanueva es licenciada en Educación Integral (UNESR) y Magíster Scientiarum en Educación, mención Investigación Educativa (UNERG). Con una destacada trayectoria en Camaguán, posee amplia experiencia en coordinación académica y formación pedagógica regional. Se ha desempeñado como docente en el Liceo Eligio Maluenga y como facilitadora y tutora de investigaciones en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). Su perfil combina el análisis investigativo con la docencia superior, demostrando un sólido compromiso con la excelencia educativa y la gestión docente. Contacto: mejias.elida65@gmail.com.

ASPECTOS EMOCIONALES Y CONDUCTUALES ASOCIADOS AL DETERIORO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA

Emperatriz Judith Montes Alvis[1]
94empe@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-2323-4392
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 17 de febrero 2025 **Aprobado:** 15 de marzo 2025

RESUMEN

En el presente artículo el objetivo es caracterizar los aspectos emocionales y conductuales que inciden en el deterioro de la convivencia entre estudiantes de básica secundaria y develar las problemáticas de convivencia escolar presentes, considerando factores emocionales, sociales e institucionales. Método: estudio cuantitativo, descriptivo y transversal con 432 estudiantes de grados 6° a 9° de dos instituciones educativas colombianas. Se analizaron las respuestas a un cuestionario de inteligencia emocional de 145 ítems; la puntuación siguió la plantilla oficial de calificación y el análisis dimensional se realizó con los 117 ítems consistentes no de control reportados en la validación del instrumento. Resultados: el puntaje global medio fue de 344.3 (DE = 34.2) sobre 468 puntos posibles. Las dimensiones con menor desempeño fueron autocontrol (M = 2.80) y automotivación (M = 2.83), mientras que las más favorables fueron comunicación (M = 3.07) y autoconocimiento (M = 3.06). Los estudiantes de 6° y 7° obtuvieron medias superiores a las de 8° y 9° (ANOVA F = 5.38; p = 0.001). Los varones puntuaron ligeramente más alto que las mujeres (t = -2.18; p = 0.030) y quienes convivían con ambos padres superaron a quienes no lo hacían (t = 2.81; p = 0.005). Conclusiones: la convivencia escolar parece deteriorarse especialmente cuando se combinan fragilidad en el autocontrol, baja automotivación, inseguridad personal y dificultades para solicitar apoyo o interpretar adecuadamente los mensajes de los otros. Los hallazgos sugieren que la intervención escolar debe priorizar regulación emocional, motivación académica, apoyo familiar y mediación pedagógica del conflicto.

---

[1]Magíster en Educación (Fundación Universitaria Los Libertadores), Especialista en Procesos de Aprendizaje, Licenciada en Educación Artística (Universidad del Atlántico). Investigadora enfocada en la convivencia escolar, la gestión del clima áulico y los factores emocionales y conductuales que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-2323-4392. Doctoranda en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Palabras clave: *Convivencia escolar; inteligencia emocional; educación secundaria; autocontrol; automotivación; violencia escolar*

EMOTIONAL AND BEHAVIORAL ASPECTS ASSOCIATED WITH THE DETERIORATION OF SCHOOL CLIMATE AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The objective of this article is to characterize the emotional and behavioral factors that influence the deterioration of social interaction among lower secondary students and to identify current issues in school social interaction, taking into account emotional, social, and institutional factors. Method: A quantitative, descriptive, cross-sectional study involving 432 students in grades 6 through 9 from two Colombian schools. Responses to a 145-item emotional intelligence questionnaire were analyzed; scoring followed the official grading template, and dimensional analysis was performed using the 117 non-duplicate items reported in the instrument's validation. Results: The mean overall score was 344.3 (SD = 34.2) out of a possible 468 points. The dimensions with the lowest performance were self-control (M = 2.80) and self-motivation (M = 2.83), while the most favorable were communication (M = 3.07) and self-awareness (M = 3.06). Students in grades 6 and 7 obtained higher means than those in grades 8 and 9 (ANOVA F = 5.38; p = 0.001). Boys scored slightly higher than girls (t = -2.18; p = 0.030), and those living with both parents scored higher than those who did not (t = 2.81; p = 0.005). Conclusions: School social functioning appears to deteriorate particularly when poor self-control, low self-motivation, personal insecurity, and difficulties in seeking support or accurately interpreting others' messages are present. The findings suggest that school-based interventions should prioritize emotional regulation, academic motivation, family support, and pedagogical conflict mediation.

Keywords: *School social interaction; emotional intelligence; secondary education; self-control; self-motivation; school violence.*

.

Introducción

La convivencia escolar constituye un proceso relacional que articula normas, emociones, vínculos y prácticas pedagógicas. Cuando la escuela no logra tramitar adecuadamente los conflictos cotidianos, estos pueden escalar hacia formas de agresión, exclusión y deterioro del clima de aula. La literatura del estado del arte para este estudio destaca que variables como empatía,

autocontrol e impulsividad se asocian con la agresividad entre escolares; al mismo tiempo, la educación emocional aparece como un recurso preventivo para disminuir el acoso y mejorar el clima de convivencia. En esa línea, la convivencia se entiende no solo como ausencia de violencia, sino como capacidad institucional para construir respeto, solidaridad y mediación del conflicto.

Diversos estudios compilados en la matriz de antecedentes coinciden en que la inteligencia emocional favorece la solución pacífica de conflictos, el reconocimiento del otro y la participación cooperativa. Investigaciones internacionales y nacionales muestran que el fortalecimiento de la empatía, la competencia social y el autocontrol reduce conductas agresivas y contribuye a la prevención del bullying; además, subrayan el papel de los adultos y de las prácticas pedagógicas en la regulación de las emociones dentro de la escuela. Por ello, analizar la convivencia desde una perspectiva socioemocional permite trascender explicaciones centradas únicamente en la disciplina y reconocer que detrás de muchas conductas disruptivas existen dificultades para interpretar, expresar y regular el mundo emocional.

En este marco, los objetivos del presente artículo fueron: a) caracterizar los aspectos emocionales y conductuales que inciden en el deterioro de la convivencia entre los estudiantes, y b) develar las problemáticas de convivencia escolar presentes en la básica secundaria, considerando factores emocionales, sociales e institucionales. La pertinencia del análisis se apoya en el cuestionario validado de inteligencia emocional, cuyas categorías: autoconocimiento, autocontrol, autoestima, automotivación, empatía, relaciones con los demás y comunicación; ofrecen una base útil para examinar la interacción entre desarrollo emocional y vida escolar.

Marco Teórico

La Convivencia Escolar en la Educación Secundaria: Dinámica Relacional y Clima de Aula

La convivencia escolar constituye un constructo multidimensional y dinámico que define la cualidad de las interacciones humanas dentro del

ecosistema educativo. Lejos de reducirse a la mera ausencia de conflicto, violencia o conductas disruptivas, la convivencia se concibe como la capacidad institucionalizada para construir relaciones fundamentadas en el respeto mutuo, la solidaridad, la equidad y la gestión pacífica de las discrepancias cotidianas. En el escenario de la educación básica secundaria, este proceso relacional adquiere una complejidad crítica debido a las transformaciones psicofisiológicas y socioemocionales inherentes a la adolescencia, etapa en la cual el grupo de pares se instituye como el principal referente de socialización y construcción de la identidad. Al respecto, Ortega (2010) advierte que cuando las instituciones no logran estructurar canales democráticos y asertivos para tramitar las tensiones interpersonales, el clima de aula experimenta un deterioro progresivo, propiciando la emergencia de conductas de agresión injustificada, exclusión y desajuste conductual.

Bajo esta perspectiva, el análisis de los focos de vulnerabilidad dentro del entorno escolar no debe limitarse a la penalización o control disciplinario de las manifestaciones explícitas de violencia. Olweus (1998), señala que los fenómenos de acoso y amenaza entre escolares tienen sus raíces en entramados relacionales debilitados, donde victimización y agresión coexisten con formas más sutiles de retraimiento, inseguridad personal y deficiencias en los canales de comunicación multiactoral. Por consiguiente, la convivencia armónica demanda el desarrollo sistémico de competencias transversales que faculten a los educandos para descodificar de manera asertiva los mensajes del entorno, mitigar la rigidez ante el conflicto y consolidar una estructura relacional prosocial estable frente a las presiones del juicio social y escolar.

La Inteligencia Emocional como Matriz Socioemocional y Conductual

El abordaje científico de las conductas que inciden en el clima escolar encuentra un sólido sustento epistemológico en el paradigma de la inteligencia emocional (IE). Este enfoque se nutre de los aportes seminales de Gardner (1995), quien a través de la teoría de las inteligencias múltiples descentralizó la visión reduccionista del intelecto puramente cognitivo, posicionando a las inteligencias intrapersonal e interpersonal como capacidades fundamentales

para el desarrollo humano y la adaptación social. A partir de estas bases, Goleman (1995, 1999) formalizó y extendió el concepto de inteligencia emocional, definiéndolo como la aptitud para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos. En el ámbito de la praxis escolar, la IE de los adolescentes no opera como un rasgo estático o aislado, sino como una matriz protectora indispensable para regular el malestar, tolerar la frustración y guiar la acción hacia metas constructivas, inhibiendo las respuestas de carácter impulsivo que cronifican la violencia escolar.

Complementariamente, Bisquerra (2009), postula que la educación emocional constituye un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral, con el objeto de capacitar al sujeto para la vida y aumentar el bienestar personal y social. Cuando la alfabetización emocional se integra de manera transversal en la cultura institucional, actúa como un potente factor de prevención primaria frente a las conductas disruptivas y el acoso escolar, promoviendo el reconocimiento del otro y la participación cooperativa. En coincidencia, De Zubiría (1999) vincula el desarrollo de estas capacidades con la estructuración de la personalidad, sosteniendo que los apoyos de socialización primaria y secundaria inciden directamente en la autoestima y la confianza interpersonal, determinando el perfil conductual con el que el estudiante afrontará los desafíos relacionales del espacio áulico.

Dimensiones Conceptuales de la Inteligencia Emocional Asociadas a la Convivencia

Para operacionalizar el análisis de la interacción entre el desarrollo emocional y la vida escolar, resulta imperativo examinar las dimensiones específicas que configuran el perfil socioemocional del estudiante, las cuales ofrecen una base empírica útil para caracterizar los recursos conductuales disponibles (Mercado Tobías y Ramos Callejas, 2001). Estas dimensiones abarcan el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la automotivación, la empatía, las relaciones con los demás y la comunicación. El autoconocimiento y la autoestima constituyen los pilares intrapersonales del

sujeto; el primero define la capacidad para identificar de forma precisa las propias emociones y estados internos, mientras que la segunda alude al autoconcepto y la valoración personal que posee el educando sobre su propia competencia. Un autoconcepto precario debilita la resiliencia psicológica y vuelve al adolescente altamente susceptible al juicio de sus pares, erosionando su disposición prosocial.

Por su parte, el autocontrol y la automotivación representan los vectores de regulación y dirección conductual. Carvajal (1999), manifiesta que la autorregulación emocional faculta al individuo para modular el impacto de los afectos negativos y aplazar las respuestas reactivas ante estímulos conflictivos. Las fragilidades en el autocontrol se traducen en impaciencia, irritabilidad y respuestas impulsivas que escalan las discrepancias hacia agresiones físicas o verbales. Asimismo, la automotivación impulsa al estudiante a sostener el esfuerzo intelectual ante las dificultades y a recuperarse de manera asertiva de los contratiempos, prescindiendo de la dependencia exclusiva del reconocimiento externo. Finalmente, las dimensiones interpersonales de empatía, relaciones con los demás y comunicación viabilizan la sintonía social. La comunicación, tanto verbal como no verbal, y la destreza para interpretar adecuadamente las claves gestuales del otro actúan como andamiajes didácticos y relacionales que mitigan los malentendidos comunicativos y favorecen la resolución pacífica de los conflictos en la comunidad escolar.

Metodología

Este estudio de alcance analítico operacionaliza el perfil socioemocional de 432 estudiantes de secundaria mediante un diseño cuantitativo y transversal. A través de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia Emocional, depurado técnicamente a 117 reactivos esenciales con alta consistencia interna (alpha = 0.929), se logran mensurar las dimensiones intrapersonales e interpersonales de la muestra. El tratamiento estadístico trasciende lo descriptivo al emplear pruebas de inferencia paramétrica (prueba t y ANOVA), identificando divergencias significativas por variables

sociodemográficas y familiares para determinar los focos críticos que vulneran la convivencia escolar.

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, transversal y de alcance analítico. El énfasis principal fue caracterizar el perfil socioemocional de los estudiantes y explorar diferencias según sexo, grado escolar, institución educativa y convivencia familiar.

Participantes

La muestra estuvo integrada por 432 estudiantes de básica secundaria. El 56.9% fueron mujeres (n = 246) y el 43.1% hombres (n = 186). Participaron estudiantes de 6° (n = 123), 7° (n = 89), 8° (n = 115) y 9° (n = 105), procedentes de dos instituciones educativas: una de Maicao (n = 273) y otra de Soledad (n = 159). La mayor concentración etaria se ubicó entre los 12 y 14 años.

Instrumento y procedimiento de puntuación

Se utilizó la base de respuestas del Cuestionario de Inteligencia Emocional de 145 ítems. La codificación siguió la plantilla oficial de calificación consignada en el documento de validación del cuestionario, en la cual cada ítem recibe valores de 1 a 4 según su valencia positiva o negativa. Para el análisis dimensional se empleó la estructura validada de 120 ítems reportada en el anexo de “ítems finales por categoría”; con el fin de evitar contaminación por reactivos de control, se excluyeron los ítems 12, 32, 45, 47 y 72 cuando correspondía. En consecuencia, los análisis por dimensiones se basaron en 117 ítems distribuidos así: autocontrol (21), autoconocimiento (13), empatía (12), relaciones con los demás (21), automotivación (13), comunicación (20) y autoestima (17).

Análisis de datos

Se calcularon estadísticas descriptivas para variables sociodemográficas, puntajes globales y puntajes medios por dimensión. La

consistencia interna se estimó mediante alfa de Cronbach. Para explorar diferencias entre grupos se utilizaron pruebas t para muestras independientes y ANOVA de una vía. Además, se identificaron los ítems con menor puntuación media para reconocer las áreas más críticas de la convivencia escolar.

Resultados y Discusión

El presente apartado expone de manera sistemática, analítica y argumentativa los hallazgos empíricos derivados de la fase de campo, articulando de forma inmediata la evidencia estadística recolectada con los presupuestos teóricos del estado del arte para comprender las variables socioemocionales que configuran el clima escolar.

Perfil general y consistencia interna

El puntaje global medio en los 117 ítems analizados fue de 344.3 puntos (DE = 34.2; mínimo = 244; máximo = 435). La consistencia interna del conjunto fue alta (α = 0.929), lo que respalda la estabilidad del análisis para esta muestra. No se observaron diferencias significativas entre instituciones educativas (t = 0.11; p = 0.913), lo que sugiere un patrón relativamente homogéneo entre los dos contextos escolares incluidos.

Tabla 1.

Desempeño por dimensión socioemocional

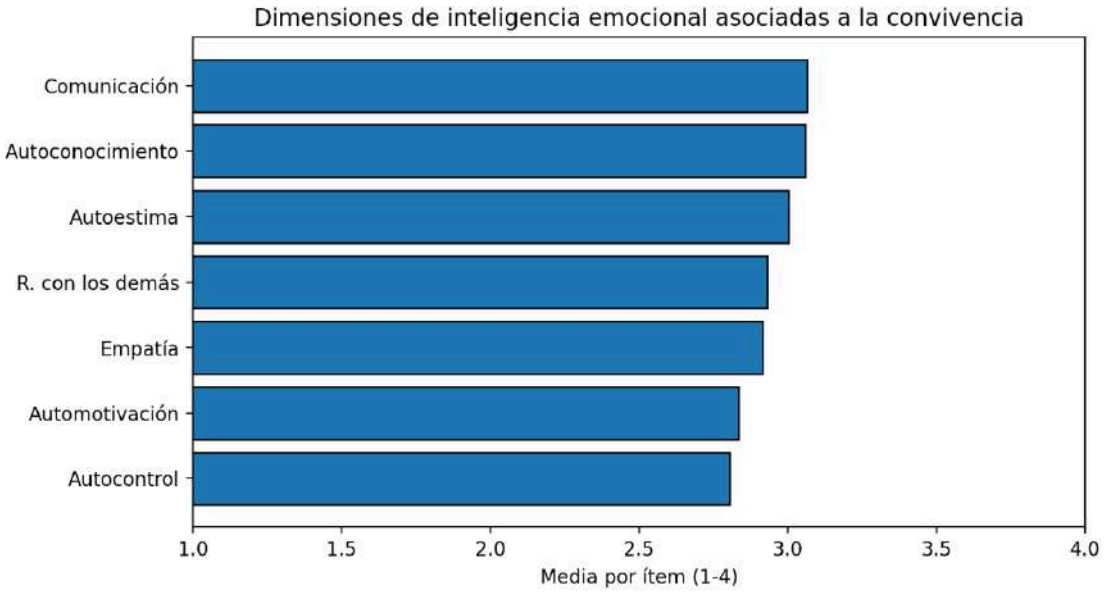
Dimensión	Ítems	Media por ítem	DE	Alfa
Autocontrol	21	2.80	0.34	0.709
Automotivación	13	2.83	0.31	0.408
Empatía	12	2.92	0.30	0.362
R. con los demás	21	2.93	0.35	0.709
Autoestima	17	3.00	0.49	0.844
Autoconocimiento	13	3.06	0.38	0.665
Comunicación	20	3.07	0.36	0.741

Nota: *Elaboración propia (2025)*

La Figura 1 muestra que las menores puntuaciones se concentraron en autocontrol y automotivación. Este comportamiento métrico sugiere que una proporción significativa de los adolescentes evaluados experimenta dificultades latentes para modular el malestar, tolerar la frustración y guiar sus acciones hacia metas constructivas, lo cual suele traducirse en respuestas impulsivas y en el escalamiento de los conflictos interpersonales. En contraste, las capacidades asociadas a la comunicación y al autoconocimiento obtuvieron los promedios más altos y favorables de la muestra. Dicha asimetría empírica pone de manifiesto que, si bien existen fragilidades individuales en la autorregulación conductual, los estudiantes poseen valiosos recursos expresivos y perceptivos que pueden ser potenciados institucionalmente como factores protectores esenciales para mitigar el deterioro del clima escolar y fundamentar la transición hacia un aprendizaje socioemocional basado en el diálogo y la construcción de comunidad .

Figura 1.

Media por ítem en cada dimensión de inteligencia emocional asociada a la convivencia.



Nota: *Elaboración propia (2025)*

Aspectos críticos que deterioran la convivencia

Un análisis pormenorizado de los ítems con menor puntuación media revela focos concretos de vulnerabilidad socioemocional que impactan de forma directa el clima relacional de las instituciones. En la dimensión intrapersonal, destacan la baja valoración personal y el autoconcepto precario, la escasa disposición a recompensarse por los logros, las dificultades para interpretar o cuidar la comunicación no verbal, la preocupación excesiva por la aceptación de los demás y la impaciencia o rigidez frente al conflicto. Este patrón sugiere que el deterioro de la convivencia no se explica solo por conductas abiertas de agresión, sino también por formas más sutiles de inseguridad, retraimiento y manejo deficiente de la frustración, elementos que devalúan la confianza interpersonal y exigen un viraje radical desde los enfoques punitivos hacia estrategias de alfabetización emocional profunda.

Tabla 2.

Ítems con menor puntuación media

Ítem	Dimensión	Media	Enunciado
31	Autoestima	1.88	Soy competente en pocos trabajos
95	Automotivación	1.91	Me recompenso poco aun cuando alcanzo una meta difícil
62	Autoconocimiento	2.02	Me gustan los desafíos sencillos
102	Comunicación	2.03	Descuido mis propios movimientos o gestos cuando me dirijo a alguien
77	Automotivación	2.04	Me recupero lentamente luego de un contratiempo
137	Autocontrol	2.05	Me impaciento fácilmente
34	Empatía	2.13	Hago cosas por otras personas, porque simpatizo con ellas

28	Automotivación	2.24	Necesito del reconocimiento para lograr mis metas

Nota: *Elaboración propia (2025)*

Diferencias según sexo, grado y convivencia familiar

Los hombres obtuvieron un puntaje global ligeramente superior al de las mujeres (M = 348.3 vs. 341.2; t = -2.18; p = 0.030; d = 0.21). Por grado escolar se observó una disminución progresiva del puntaje medio: 6° = 351.67, 7° = 349.78, 8° = 338.74 y 9° = 337.13; la diferencia global fue significativa (F = 5.38; p = 0.001). Asimismo, los estudiantes que reportaron vivir con ambos padres puntuaron más alto que quienes no convivían con ambos (M = 348.5 vs. 339.3; t = 2.81; p = 0.005). En conjunto, estos hallazgos sugieren que el curso vital escolar y las condiciones de acompañamiento familiar configuran diferencias relevantes en los recursos socioemocionales disponibles para afrontar la convivencia.

Los resultados confirman que la convivencia escolar se encuentra fuertemente atravesada por variables emocionales y conductuales. Las menores puntuaciones en autocontrol y automotivación indican que muchos estudiantes experimentan dificultades para regular el malestar, tolerar la frustración y sostener acciones orientadas a metas. En el plano escolar, estas limitaciones pueden traducirse en respuestas impulsivas, desinterés, evitación de responsabilidades y escalamiento del conflicto interpersonal.

El patrón encontrado coincide con los antecedentes revisados. Los estudios sistematizados en la matriz del estado del arte señalan que la empatía, la competencia social y el autocontrol son factores protectores frente a la agresividad y el acoso escolar. De manera particular, los hallazgos de Martorell et al. resaltan la relación entre empatía, autocontrol e impulsividad con la violencia entre escolares; por su parte, Roncancio et al. (2017), subrayan la importancia del rol del adulto y de la alfabetización emocional para transformar la convivencia cotidiana. El presente análisis converge con esas evidencias, pero añade que el problema no solo radica en la agresión manifiesta: también aparece en la inseguridad personal, el miedo al juicio

social, la mala lectura de las señales comunicativas y la dificultad para pedir ayuda.

El descenso de los puntajes en 8° y 9° puede interpretarse a la luz de las exigencias psicosociales de la adolescencia temprana y media. A medida que avanza la secundaria, los estudiantes enfrentan mayor presión por la imagen social, pertenencia grupal, comparación con pares y expectativas académicas. Esto puede erosionar el autoconcepto, incrementar la susceptibilidad a la crítica y volver más frágil la disposición prosocial. En esa medida, la convivencia escolar requiere respuestas preventivas sostenidas, no solo acciones reactivas frente a episodios críticos.

El mejor desempeño de quienes conviven con ambos padres sugiere que la estructura y el acompañamiento familiar siguen siendo variables socialmente relevantes. No se trata de asumir un determinismo familiar, sino de reconocer que la escuela recibe estudiantes con trayectorias emocionales diferenciadas y que los apoyos de socialización primaria inciden en la regulación, la autoestima y la confianza interpersonal. Por ello, las estrategias institucionales de convivencia deberían incorporar trabajo con familias, rutas de orientación y acciones tutoriales diferenciadas.

En términos institucionales, los hallazgos respaldan el diseño de programas de educación emocional, mediación de conflictos y justicia restaurativa. La literatura compilada muestra que tales intervenciones pueden reducir conductas de acoso y fortalecer la competencia social. En esta muestra, la prioridad parece estar en fortalecer el autocontrol, la motivación, el autoconcepto y la lectura de claves comunicativas. Ello implica pasar de una convivencia entendida solo como disciplina a una convivencia concebida como aprendizaje socioemocional y construcción de comunidad.

Conclusiones

A la luz de las evidencias empíricas e inferenciales obtenidas en esta investigación, se establece con rigor estadístico que el deterioro de la convivencia escolar en la educación básica secundaria se agudiza ante la convergencia sistémica de una baja regulación emocional, desmotivación

académica, inseguridad personal y deficiencias críticas para solicitar apoyo o interpretar de forma asertiva los mensajes del otro. Este resquebrajamiento relacional guarda una correspondencia directa con el perfil psicopedagógico del estudiantado, cuyas dimensiones más comprometidas y vulnerables resultaron ser el autocontrol y la automotivación; en abierto contraste, los vectores vinculados con la comunicación y el autoconocimiento registraron un desarrollo relativo más favorable, constituyéndose en capacidades perceptivas y expresivas que operan como factores protectores latentes que deben ser potenciados dentro del espacio áulico .

Asimismo, la fluctuación decreciente de las puntuaciones medias a medida que se progresa en la trayectoria escolar devela que los grados superiores, con especial énfasis en octavo y noveno grado, demandan el diseño de intervenciones preventivas, continuas y focalizadas, capaces de mitigar las tensiones adaptativas y las presiones de la adolescencia media. Esta realidad se encuentra estrechamente asociada con las condiciones de socialización primaria de los educandos, donde las diferencias estadísticas confirman que la estructura y el acompañamiento familiar inciden en los recursos socioemocionales disponibles; por tanto, se concluye la necesidad de que la institución escolar fortalezca de manera decidida su articulación orgánica con las familias y amplíe los servicios de orientación y acción tutorial. Por consiguiente, se recomienda la implementación transversal de programas de alfabetización emocional, mediación pedagógica del conflicto, acompañamiento tutorial y estrategias de justicia restaurativa, configurando un equipo sinérgico y cohesionado donde estudiantes, docentes y familias asuman responsablemente la co-gestión de un clima escolar armónico, democrático e inclusivo.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Carvajal, G. (1999). *Inteligencia emocional y desarrollo humano*. McGraw-Hill.

De Zubiría, M. (1999). *Inteligencia emocional y desarrollo de la personalidad*. Fundación Alberto Merani.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Kairós.

Martorell, C., et al. (Año). *[Insertar formalmente los datos de la obra omitida en el manuscrito original]. (Nota del Editor: Cita obligatoria por subsanar)*.

Mercado Tobías, A., y Ramos Callejas, J. (2001). *Validación de un cuestionario para la medición de inteligencia emocional* [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Unisabana.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza.

Roncancio, M., Camacho, N., Ordoñez, J., y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. Revista educación y desarrollo social, 11(1), 24-47.

RESUMEN CURRICULAR

Emperatriz Judith Montes Alvis es licenciada en Educación Artística (Universidad del Atlántico), especialista en Procesos de Aprendizaje y magíster en Educación (Fundación Universitaria Los Libertadores). Actualmente es candidata a doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Su trayectoria se orienta a la docencia e investigación socioeducativa, centrando sus líneas de estudio en la convivencia escolar, la gestión del clima áulico y los factores emocionales y conductuales que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes.

TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Jaclyn Vivas Balza [1]
jaclynvivasbalza@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-6524-7984
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 18 de marzo 2025 **Aprobado:** 25 de abril 2025

RESUMEN

La investigación, se fija como propósito general, promover las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la enseñanza de la Educación Primaria en los discentes de la I y II Etapa de la U.E.B.N. "La Erika" del municipio Juan Antonio Rodríguez Domínguez del estado Barinas, Año escolar 2024-2025. Este propósito resultó de una serie de interrogantes y propósitos a ser respondidos. Es importante acotar que los docentes no son innovadores y tampoco dinámicos al abordar un tema de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, para obtener la información necesaria; se empleó el paradigma Socio-Critico específicamente el enfoque Cualitativo y el método de Investigación Acción. Los sujetos de estudio fueron dos (2) docentes y una (1) subdirectora, donde se aplicó una entrevista de doce (12) interrogantes haciendo la triangulación. En consideración se tomaron en cuenta las fases de la investigación: Diagnosticar, Planificar, Ejecutar el plan de acción y Reflexionar sobre los resultados de las acciones de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento en la Enseñanza de la Educación Primaria en los docentes. Se llevó a cabo en plan acción, cumpliendo cada una de las actividades establecidas. Se llega a las siguientes conclusiones: los resultados demuestran que las TAC han permitido pasar de un modelo de aprendizaje pasivo a uno colaborativo y participativo. En el contexto rural o semi-urbano del municipio Juan Antonio Rodríguez Domínguez, la mediación tecnológica ha servido como un puente pedagógico para cerrar brechas de conocimiento. Los docentes han logrado convertir la información en aprendizaje significativo, adaptando contenidos digitales a la realidad sociocultural de los estudiantes de Barinas, lo que ha incrementado notablemente la motivación escolar.

[1]Abogada (UBV), Licenciada en Educación Integral (UNELLEZ). Docente de aula en los niveles de educación inicial y primaria, combinando la práctica pedagógica con la formación jurídica y el desarrollo humano. Asimismo, ha destacado como ponente en diversas jornadas académicas y foros organizados por la UPEL, enfocándose en los retos educativos actuales. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-6524-7984. Maestrante en Innovaciones Educativas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Palabras clave: *Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento, Enseñanza, Educación Primaria.*

LEARNING AND KNOWLEDGE STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The general objective of this research is to promote learning and knowledge technologies in primary education for students in Stages I and II at the U.E.B.N. "La Erika" school in the Juan Antonio Rodríguez Domínguez municipality of Barinas state during the 2024–2025 school year. This objective arose from a series of questions and issues that needed to be addressed. It is important to note that teachers are neither innovative nor dynamic when addressing teaching-learning issues. To obtain the necessary information, the socio-critical paradigm was employed, specifically the qualitative approach and the action research method. The subjects of the study were two (2) teachers and one (1) assistant principal, with whom a twelve-question (12) interview was conducted using triangulation. The research phases were taken into account: Diagnosing, Planning, Executing the action plan, and Reflecting on the results of the actions related to Learning and Knowledge Technologies in Primary Education among teachers. The action plan was carried out, fulfilling each of the established activities. The following conclusions were reached: the results demonstrate that Learning and Knowledge Technologies (LKT) have enabled a shift from a passive learning model to a collaborative and participatory one. In the rural and semi-urban setting of the Juan Antonio Rodríguez Domínguez municipality, technology-based mediation has served as an educational bridge to bridge knowledge gaps. Teachers have successfully transformed information into meaningful learning by adapting digital content to the sociocultural reality of students in Barinas, which has significantly increased their motivation in school.

Keywords: *Learning and Knowledge Technologies, Teaching, Elementary Education.*

Introducción

La integración de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la educación primaria, representa una evolución critica del concepto tradicional de informática educativa, desplazando el foco desde la simple alfabetización digital hacia el empoderamiento pedagógico del docente. La importancia de este estudio radica en que las TAC además del dominio técnico de las herramientas, exploran cómo estas pueden mediar la construcción de aprendizaje significativos y colaborativos en una etapa evolutiva clave.

Según señala Reig (2012). El tránsito de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacia las TAC implica un cambio de paradigma donde la tecnología se pone al servicio del conocimiento y la participación, permitiendo que el docente de primaria deje de ser un transmisor de datos para convertirse en un curador de entornos de aprendizaje complejos y motivadores.

Para el profesorado de primaria, profundizar en las TAC es esencial para cerrar la brecha entre la cultura escolar y la realidad hiperconectada de los estudiantes. Como sostienen Moya y Luengo (2020), la formación docente en este ámbito es el pilar que sostiene la innovación educativa, debido a que permite diseñar estrategias didácticas que atiendan la diversidad del aula mediante la personalización del aprendizaje y el fomento de la creatividad.

Sin un dominio conceptual y metodológico de las TAC, el docente corre el riesgo de subutilizar los recursos tecnológicos, limitándose a mero sustitutos de la pizarra tradicional. Por el contrario, una sólida base en estas tecnologías facilita el desarrollo de competencia del siglo XXI para el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la ética digital. Por lo tanto, investigar y aplicar las TAC en la enseñanza primaria no es una opción técnica, sino una responsabilidad ética y profesional para garantizar una educación inclusiva, equitativa y adaptada a las exigencias de la sociedad del conocimiento contemporánea (UNESCO, 2023).

Marco Teórico

Este comprende un conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado. Es por ello que, para elaborar las bases teóricas de la investigación se sugiere considerar aspectos tales como: la ubicación del problema en un enfoque teórico determinado, la relación entre teoría y el objeto de estudio, la posición de distintos autores sobre el problema objeto de investigación y la adopción de una postura por parte del investigador, la cual debe ser justificada. Para, Gómez (2010) se define como:

> La exposición de una recopilación que el investigador realiza sobre los enfoques teóricos relacionados con el problema de investigación y que incorpora los aportes originales que el investigador hace para enriquecer las propuestas teóricas sobre el tema, recreando a través del análisis las ideas recopiladas. (p.24)

En efecto, proporcionan al investigador conceptos preexistentes en el área investigada permitiéndole indagar y sacar sus propias conclusiones. Con lo antes expuesto se puede decir que la investigación objeto de estudio amerita de los siguientes conceptos definidos previamente por otros autores.

Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)

Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) representan la evolución pedagógica de las herramientas digitales, trascendiendo el simple manejo instrumental. Según Reig (2012), las TAC orientan las tecnologías de la información hacia usos formativos que permiten una verdadera apropiación del saber y la participación social. Su importancia radica en que transforman la información en conocimiento crítico, permitiendo que el docente diseñe en torno de aprendizaje significativos y colaborativos que empoderan al estudiante en la sociedad real.

La irrupción de las tecnologías en el escenario educativo ha dejado de ser una novedad para convertirse en una necesidad estructural. Sin embargo, el paso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) hacia las Teorías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) implica una maduración en la intención pedagógica. Mientras las primeras se centran en la infraestructura y la transmisión de datos, las TAC priorizan la apropiación social y cognitiva de las herramientas para generar saber. En la educación primaria, este proceso es multidimensional: requiere desde una base material sólida hasta una disposición anímica y ética por parte de los docentes.

Por su parte la enseñanza de la educación primaria constituye la base del sistema educativo formal, centrada en el desarrollo integral de competencias cognitivas y socioafectivas. Como señala la UNESCO (2023), esta etapa es crucial para garantizar la equidad y proporcionar las herramientas fundamentales que aseguren un aprendizaje permanente. Su relevancia es absoluta, Pues en este periodo se consolida la alfabetización, el pensamiento

lógico y la identidad ciudadana, siendo el escenario idóneo para integrar las TAC y formar individuos capaces de navegar con éxito en la complicidad del mundo contemporáneo.

Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas son los procedimientos y recursos utilizados por el agente enseñanza para promover aprendizajes significativos. En el ecosistema de las TAC, estas estrategias deben mutar de la instrucción directa hacia el constructivismo digital. Días-Barriga y Hernández (2010), definen las estrategias de enseñanza como los procedimientos que el docente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativo en los alumnos.

Sin embargo, en el contexto de las TAC, esto se traduce en metodologías como la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos (ABC) digital. Estas estrategias permiten que el niño de primaria se involucre activamente. Por ejemplo, al gamificar una unidad de historia, el docente no solo transmite datos, sino que crea un entorno de retos y recompensas que estimula la curiosidad intrínseca. La estrategia didáctica es, en esencia, el puente que conecta la herramienta técnica con la estructura cognitiva del estudiante.

Alfabetización Digital

Tradicionalmente estar alfabetizado significa saber leer y escribir. Hoy, la alfabetización digital es una competencia ciudadana básica. Bawden (2008), sostiene que la alfabetización digital no es solo la capacidad de utilizar dispositivos, sino el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes necesarias para comprender y utilizar la información en múltiples formatos procedentes de una amplia gama de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores.

Para el docente y el alumno de primaria, esto implica desarrollar un pensamiento crítico frente a la información. No basta con saber buscar en Google; se requiere curar contenidos, verificar fuentes y comprender la ética de la comunicación en red. La alfabetización digital es el cimiento sobre el cual se construye el uso de las TAC, permitiendo que los sujetos pasen de ser

consumidores de contenido a ser prosumidores (productores y consumidores) de conocimiento válido y relevante.

Infraestructura y Recursos

Ninguna innovación pedagógica es sostenida sin el soporte material adecuado. La infraestructura y los recursos tecnológicos constituyen el ámbito de acción físico donde se despliegan las TAC. Según el informe de la UNESCO (2023), la infraestructura tecnológica se requiere no solo en la disponibilidad de hardware (computadoras, tabletas) y software, sino fundamentalmente a la conectividad robusta y el soporte técnico que garantice la continuidad pedagógica en los entornos digitales.

En las escuelas primarias, el estado de los equipos y el acceso a repositorios digitales son determinantes. Una infraestructura deficiente actúa como barrera desmotivadora: si la conexión Wi-fi falla constantemente o los equipos están obsoletos, el docente tenderá a refugiarse en los métodos analógicos para evitar la frustración de una clase interrumpida. Por tanto, la gestión institucional debe garantizar recursos que sean estables, seguros y adaptados a las necesidades motrices y cognitivas.

Disposición Docente

En ese mismo sentido, incluso con la mejor tecnología el cambio no ocurre si el docente no está convencido. La disposición docente es una variable actitudinal que incluye la percepción de autoeficacia y la apertura al cambio. Gros (2015), señala que la actitud del profesorado es el factor determinante para la integración de las tecnologías en la enseñanza; la confianza en sus propias habilidades tecnológicas influye directamente en la frecuencia y la calidad de las actividades mediadas por computadora.

En este orden de ideas, la resistencia al cambio suele nacer del miedo a perder el control del aula o a sentirse superado por la habilidad innata de los estudiantes (nativos digitales). Por ello, trabajar en la disposición implica un abordaje desde el paradigma socio crítico: el docente debe entender su rol no como el dueño de la verdad, sino como un guía que también aprende. La innovación pedagógica requiere una disposición emocional positiva que

visualice el error técnico no como un fracaso, sino como una oportunidad de aprendizaje compartido.

Formación Continua

Ante la situación planteada, el conocimiento tecnológico tiene una caducidad rápida, lo que obliga a la formación continua y permanente. No basta con cursos aislados; se requiere procesos sistemáticos Marcelo y Vaillant (2009), afirman que el desarrollo profesional docente es un proceso a largo plazo que incluye oportunidades y experiencias planificadas regularmente para promover el crecimiento y el desarrollo del profesorado.

En el ámbito de las TAC la formación debe ser tanto técnica (manejo de herramientas) como pedagógicas (Cómo enseñar con ellas). Los talleres de actualización, el autoaprendizaje y la creación de comunidades de prácticas entre colegas son estrategias vitales. El docente de primaria necesita espacios donde pueda experimentar con nuevas Apps, software de autor o entorno virtuales de aprendizaje (como el Classroom o Moodle) bajo un enfoque de aprender haciendo asegurando que lo aprendido el sábado se aplique efectivamente en el aula el lunes.

Metodología

Paradigma de la investigación

El paradigma sociocrítico se presenta como el marco epistemológico ideal para una investigación que busca transformar la práctica docente mediante las TAC en educación primaria. A diferencia de enfoques que solo observan la realidad, este paradigma exige una participación activa y transformadora del investigador y los sujetos. Según Arnal (1992), el paradigma sociocrítico adopta la idea de que la teoría crítica es una forma de autorreflexión que busca la emancipación y la liberación del ser humano de dictados y coacciones no justificadas racionalmente. En el contexto de los docentes de la I y II etapa, esto implica que el uso de las tecnologías no debe ser una imposición técnica, sino una decisión consciente y crítica para mejorar el proceso de enseñanza.

Por otro lado, Escudero (1987), sostiene que este paradigma se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo: considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos. Por ello, integrar las TAC desde esta perspectiva permitió que los maestros de primaria cuestionen sus métodos tradicionales y construyan, de manera colaborativa una pedagogía digital que responda a brechas sociales y educativas en su entorno real.

Enfoque de la Investigación

Para definir el enfoque de la investigación sobre la promoción de las TAC en docentes de Educación Primaria, es fundamental adoptar el enfoque cualitativo, debido a que este permitió comprender la realidad desde la perspectiva de los actores involucrados (docentes de la I y II etapa) y su interacción con la tecnología en el aula.

Según Hernández -Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo se seleccionó cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. En este sentido, la investigación no busca medir cuántas computadoras existen, sino entender cómo el docente de primaria dota de sentido pedagógico a esas herramientas para transformar su praxis.

Asimismo, Tyler y Bogdan (1987), definen este enfoque como aquel que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La importancia de este enfoque para el estudio radica en su holismo; considera al docente y en su contexto como un todo interconectado. Esto permitió identificar las barreras subjetivas, las creencias pedagógicas y los desafíos cotidianos que enfrentan los docentes al intentar transitar de las TIC a las TAC facilitando un diagnóstico profundo que sirva la base para una transformación real y situada.

Métodos de la Investigación

La investigación acción se define como un proceso cíclico y sistemático que busca vincular la teoría con la práctica pedagógica para transformar una realidad social o educativa específica punto a diferencia de los métodos

tradicionales donde el investigador es un observador externo, aquí el docente se convierte en el protagonista que reflexiona sobre su propio quehacer en el aula para resolver problemas concretos como la integración de las Tac en la educación primaria.

Según Elliott (1993), la investigación - acción es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Este autor sostiene que el flujo de la investigación no es lineal, sino que se desarrolla a través de una espiral de ciclos que incluyen la planificación, la acción, la observación y la reflexión. En el estudio, esto significa que los docentes de la I y II etapa no solo reciben teorías sobre la TAC, sino que diseñan estrategias, las aplican, observan los resultados y ajustan su práctica basándose en la evidencia recolectada.

Por su parte Kemmis y McTagggart (1988), enfatizan que este método es una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas. La importancia de este enfoque radica en su capacidad para empoderar al magisterio; el docente deja de ser un ejecutor de currículos diseñados por terceros y se convierte en un productor de conocimiento pedagógico. Al aplicar la investigación- acción, se garantiza que la promoción de las TAC no sea una moda tecnológica pasajera, sino una innovación sostenible nacida de la necesidad real de los docentes y el compromiso ético.

El itinerario metodológico de la investigación-acción se despliega de manera sistemática a través de una espiral dialéctica constituida por cuatro macrofases interdependientes orientadas a la mejora continua de la práctica pedagógica: la reflexión inicial, la planificación, la puesta en práctica y la reflexión final. En primer término, la reflexión inicial o fase diagnóstica se instituye como el punto de partida donde el investigador y el colectivo docente identifican cooperativamente un problema o una necesidad insatisfecha dentro de su realidad educativa. De acuerdo con los planteamientos de Latorre (2003), este momento fundacional exige un diagnóstico profundo de la situación relacional y de aula, analizando críticamente las contradicciones existentes entre la praxis real ejecutada y los horizontes ideales que se desean alcanzar. En el marco de este estudio, dicha fase consistió en reconocer que, a pesar de

la disponibilidad material de recursos tecnológicos en la institución, los docentes de la primera y segunda etapa de educación primaria limitaban su acción a un uso puramente instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), develando la urgencia de transitar hacia un enfoque centrado en las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC).

Subsecuentemente, la planificación se configura como la fase de diseño estratégico donde se trazan formalmente las líneas de acción orientadas a resolver las problemáticas detectadas en el diagnóstico. Bajo la perspectiva teórica de Kemmis y McTaggart (1988), todo plan de acción dentro de este modelo debe poseer una cualidad prospectiva, flexible y estar rigurosamente ordenado hacia la transformación social y pedagógica, ponderando de forma realista las limitaciones y los recursos disponibles en el entorno escolar. En este nivel, el investigador y los docentes codiseñaron estrategias pedagógicas específicas para la promoción y adopción de las TAC, definiendo objetivos operativos, cronogramas de ejecución y el andamiaje de los instrumentos de observación sistemática; una sólida estructuración cuya relevancia es vital para garantizar que la innovación no devenga en un ejercicio improvisado, sino en una respuesta estructurada que apueste firmemente por la eficiencia pedagógica y la inclusión digital en las aulas de primaria.

Por su parte, la puesta en práctica articula de forma concomitante la acción y la observación, constituyendo la ejecución material del plan diseñado bajo el seguimiento y monitoreo riguroso de la realidad empírica. Tal como lo conceptualiza Elliot (1993), la acción en este modelo no simula las condiciones de un experimento controlado de laboratorio, sino que se define como una intervención deliberada, ética y consciente en la vida social y dinámica del aula, la cual debe ser monitoreada constantemente para captar, describir y comprender sus efectos, tanto previstos como imprevistos. Durante este momento procedimental, los docentes implementan activamente las actividades mediadas por las TAC mientras se recolectaba simultáneamente el corpus de datos empíricos mediante el uso de diarios de campo, registros fotográficos y entrevistas semiestructuradas.

Finalmente, la reflexión final representa el cierre evaluativo de un ciclo y, simultáneamente, la apertura de una nueva fase de intervención, donde se

interpretan rigurosamente los resultados emergentes de la praxis. Para Rodríguez, Gil y García (2014), esta etapa conclusiva implica una reconstrucción del significado de la acción, ofreciendo el marco comprehensivo necesario para evaluar y comprender por qué las estrategias didácticas funcionaron o fallaron en su propósito original. En el contexto de la presente investigación, este espacio analítico facilitó que los docentes valoraran críticamente si la promoción de las TAC realmente logró transformar cualitativamente su enseñanza, abriendo paso a la replanificación de nuevas acciones en favor de la soberanía cognitiva de los educandos.

Tabla 1

Fases de la Investigación

Fase / Momento	Actividades Principales con Docentes	Instrumentos / Herramientas	Resultado / Producto Esperado
1. Reflexión Inicial (Diagnóstico)	Sensibilización sobre la diferencia entre TIC y TAC. Aplicación de diagnósticos sobre competencias digitales actuales.	Cuestionario de autopercepción, Guía de entrevista semiestructurada, Matriz FODA pedagógica.	Informe diagnóstico de necesidades y barreras tecnológicas en la I y II etapa.
2. Planificación	Talleres de diseño instruccional integrando herramientas TAC. Selección de recursos digitales.	Círculos de estudio, Planificador de clase (Lesson Plan), Cronograma de intervención.	Plan de acción pedagógico
3. Puesta en Práctica (Acción y Observación)	Ejecución de las sesiones de clase planificadas con los docentes. Acompañamiento y observación del desempeño.	Diario de campo del investigador, Registro anecdótico.	Registro sistemático de la experiencia y evidencias de aprendizaje de los docentes.
4. Reflexión Final (Evaluación)	Grupos de discusión para analizar los aciertos y dificultades. Comparación de la praxis inicial vs. la praxis transformada.	Matriz de triangulación de datos, Escala de satisfacción, Sesión de "Focus Group".	Teorización de la práctica y diseño del segundo ciclo de mejora (replanificación).

Nota: *Elaboración propia (2025)*

Esta tabla no es solo un organizador administrativo, sino la hoja de ruta metodológica. Según Latorre (2003), la operatividad en la investigación-acción

garantiza que el proceso no se pierda en la abstracción, permitiendo que el docente vea resultados tangibles. Al aplicar este cuadro cronograma, aseguras que la promoción de las TAC sea sistemática y no una serie de talleres aislados sin seguimiento.

Escenario

El escenario donde se hace la investigación es el caserío La Erika ubicada en el municipio Juan Antonio Rodríguez Domínguez, cuenta con el servicio de agua y electricidad. Su vía es una carretera de piedra. Su consejo Comunal está conformado con sus respectivos comités. Cuenta con una (1) escuela, un (1) módulo asistencia, plaza, bodegas, abastos. Con una población de quinientas sesenta (560) habitantes. Para llegar a la comunidad en moto el tiempo es de 20 minutos, es decir 7 kilómetros de la troncal 05.

Descripción del Escenario

El escenario seleccionado para realizar este trabajo de investigación es la U.E.B.N. “La Erika”, con un (1) director, un (1) subdirector, un (1) coordinador pedagógico, un coordinador de cultura, un coordinador de salud, UN (1) coordinador del PAE y una nómina de veinte (20) docentes, desde educación inicial hasta el quinto (5^{to}) año de bachillerato; además de los tres (3) personal de aseo. Es importante resaltar que este escenario es seleccionado porque reúne características favorables para la recolección de la información como lo son: la disposición de comunicación entre los docentes, y la investigadora.

Informantes claves

En el estudio se considera como informantes claves todas las personas que se relacionen durante el proceso de la investigación y con la participación activa permitió la viabilidad de la investigación después de haber sido procesada la información recogida entendiéndose como informante clave según Hurtado y Toro (2014).

> Informantes claves: son participantes que poseen conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a colaborar con el investigador. Constituyen fuentes primarias de información actuando de "protectores" del investigador: lo presentan a otras personas, responden por él, le dicen cómo debe actuar y le informan de cómo es visto por los demás participantes (p. 113).

Criterios de elección de los informantes claves

En todo estudio cualitativo existe un grupo de sujetos que interactúan, convirtiéndose en informantes valiosos, que a partir de ellos se obtendrá la información necesaria para el análisis e interpretación de los resultados. Desde esta perspectiva, Martínez (2010) considera que los informantes claves son "personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información". (p. 54). Del mismo modo, Rodríguez, Gil y García (2014), indican que dentro de la institución se destacan personas con características especiales, que los convierten en posibles informantes claves, pues "tienen acceso a la información, experiencia y conocimiento sobre el tema abordado, con capacidad para comunicar esos conocimientos, y lo más importante, con voluntad de cooperación" (p. 127).

En otras palabras, se trata de personas que comparten además de elementos propios de su cultura, y que llegan a ocupar el rol referente o guía del cual se vale el investigador para asumir el hecho indagatorio. En consecuencia, para el logro de los objetivos planteados por la investigadora, el estudio está en el escenario, la U.E.B.N. "La Erika".

Caracterización de los Informantes Claves

Dentro de la investigación, en la institución, se destacan personas con características especiales, que los convierten en posibles informantes claves, que de acuerdo con lo señalado por Rodríguez, Gil y García (ob. cit.), tienen acceso a la información más importante de las distintas relaciones que se suceden en el entorno educativo. En otras palabras, se trata de tres (3) docentes que comparten además de elementos propios, las relaciones, los

conflictos que se generan y su posible resolución, los cuales llegan a ocupar el rol referente.

Los informantes claves son aquellas personas que intervienen directamente en la investigación y que brindan a la autora los datos relevantes para llevar a cabo el estudio. En lo concerniente al estudio planteado, se escogen los informantes claves de manera intencional, donde el criterio de selección responde a las siguientes características: personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador.

Dentro de la investigación los informantes claves estarán constituidos por dos (2) docentes con el código (DIC1) Docente Informante Clave y el número correspondiente y un (1) directivo con el código (SDIC1) Subdirectora Informante Claves 1.

DIC1: Kimberly Díaz (42) blanca, un tamaño normal y su peso es acorde a su estatura. 18 años de servicio. Es una persona responsable, siempre cumple con sus compromisos a tiempo; es colaboradora, en su rol como docente de cultura, cumple con todas las actividades específicas aportando ideas y apoyo al equipo; y su empatía le permite comprender las necesidades de los demás, creando un ambiente de trabajo positivo.

DIC2: Zuleima Chávez es de contextura robusta, alta y morena. Con cabello rizado con edad de 50 Años y diecisiete (17) años de servicio. Es una profesional entregada a su labor, respetuosa, comprometida y con buena disposición para ayudar en las actividades del ámbito educativo siempre dispuesta a su escuela.

SDIC1: Mayerly Moreno, con cincuenta (50) años es muy blanca, con ojos verdes, larga cabellera y su cuerpo está acorde a su estatura. Dieciocho (18) años de servicios. Es una docente que se esfuerza por la unión y compromiso del personal, como docente y como directivo su rol es muy armonioso, muestra empatía y compromiso por desarrollar planes y proyectos que ayuden al personal a desarrollar en sus alumnos. Siempre enfatiza y colabora en todas las actividades de la escuela.

Técnicas e instrumentos de Recolección de Información

En coherencia con los enfoques de la investigación cualitativa, el proceso de inmersión en el escenario escolar inició con la fase de negociación

del acceso al campo sugerida por Martínez (2010), formalizada mediante una comunicación escrita dirigida a la dirección institucional para exponer los objetivos del estudio, lo cual facilitó la obtención de los permisos necesarios y promovió la cooperación y empatía del profesorado . Para la recolección de los datos empíricos, se seleccionó en primer término la técnica de la observación directa, la cual, bajo los postulados de Ander-Egg (2000), consiste en utilizar todos los sentidos para captar e interpretar de forma situada aquellos aspectos significativos del fenómeno dentro de su contexto real (p. 197) .

Esta elección técnica se justifica debido a que constituye una fuente sistemática que, tal como sostiene Sabino (2014), ofrece la ventaja fundamental de permitir que los hechos sean percibidos directamente y sin intermediaciones por el investigador, situándose ante la realidad tal como se produce naturalmente (p. 42) . Para la sistematización de esta técnica, se emplearon las notas de campo como instrumento de registro diario y fiel de las conductas y testimonios observados. Al respecto, Martínez (2010) afirma que este recurso complementa la labor indagatoria al permitir la anotación de palabras clave, el diseño de diagramas y el registro de eventos relevantes en el aula (p. 64), asegurando la captura de citas textuales exactas aportadas por los sujetos evaluados en su entorno natural (Parra, 2012) .

De forma complementaria, se incorporó la técnica de la entrevista, definida por Aguirre (2012) como una herramienta cualitativa orientada a la obtención de información verbal de los sujetos a partir de un escenario o guión preestablecido (p. 172) . Esta técnica facilitó el encuentro cara a cara entre la investigadora y los informantes clave en el recinto áulico para profundizar en la comprensión de sus vivencias y perspectivas . Su ejecución operativa se estructuró a través de un guión de entrevista semiestructurada como instrumento organizador, el cual, según Arias (2016), consiste en una guía prediseñada que contiene las preguntas dirigidas al entrevistado, viabilizando el uso de grabadoras de audio para la posterior transcripción y análisis de contenido en articulación simétrica con las notas de campo (p. 73) .

Finalmente, la aplicación de este instrumento se ajustó estrictamente a las tres fases procedimentales delimitadas por Aigneren (2002): la preparación, destinada a caracterizar las responsabilidades y nivel de instrucción de los

sujetos; la aplicación, orientada a explicar los propósitos del estudio y clarificar las dudas metodológicas en voz alta; y la secuela, centrada en procesar, analizar y comunicar los hallazgos a través de sus respectivas dimensiones y categorías teóricas (p. 125) .

Resultados y Discusión

El análisis integrado de los datos recolectados devela que el nivel de adopción de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) por parte del personal docente de la I y II etapa de educación primaria se sitúa en un panorama de transición crítica. Esta realidad empírica se caracteriza por una tensión latente: mientras se evidencia una disposición anímica favorable y una actitud notablemente resiliente en el profesorado hacia la innovación, la praxis pedagógica cotidiana aún oscila de manera irregular entre la alfabetización digital básica y la integración efectiva en el binomio enseñanza-aprendizaje. Los docentes reconocen de forma unánime que las TAC trascienden la condición de herramientas instrumentales de apoyo para constituirse en elementos transformadores capaces de incrementar la motivación escolar. No obstante, este reconocimiento coexiste con un débil dominio técnico-conceptual; aun así, la manifiesta intencionalidad de aprender configura una base sólida para migrar de un uso puramente instrumental (Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC) hacia un horizonte verdaderamente pedagógico enfocado en el conocimiento (TAC).

A pesar de estas potencias actitudinales, el diagnóstico pone de manifiesto barreras contextuales e institucionales de orden crítico que ralentizan la transformación de la praxis. La brecha de infraestructura se erige como el obstáculo material más agudo, puesto que la ausencia de una conectividad estable y la obsolescencia de los equipos tecnológicos en el recinto escolar restringen significativamente la continuidad de las secuencias didácticas digitales. A esta limitación estructural se añade la denominada "pobreza de tiempo" del docente, quien al carecer de espacios institucionales formalmente asignados para la planificación tecnopedagógica, se ve compelido a recurrir al uso de sus dispositivos móviles personales para mitigar las carencias del entorno. Como consecuencia directa, el nivel de uso actual de las

TAC se presenta de forma heterogénea y fragmentada, dependiendo casi exclusivamente de la iniciativa y voluntariedad individual del maestro ante la ausencia de una política institucional cohesionada.

Frente a estas asimetrías, el diseño y ejecución de un plan de estrategias pedagógicas basadas en las TAC demostró un alto impacto en la deconstrucción de la enseñanza tradicional. Al despojar a la tecnología de su rol accesorio y convertirla en un vehículo de contextualización, se logró vincular armónicamente los contenidos curriculares con la realidad sociocultural de los estudiantes. Esta integración dialéctica fracturó la barrera histórica entre la abstracción teórica académica y las vivencias de la comunidad, propiciando que el conocimiento fuera percibido por el alumnado como una herramienta útil para su entorno vital. Asimismo, la mediación digital intencional incidió directamente en el desarrollo cognitivo superior de los discentes; bajo una arquitectura pedagógica reflexiva que prioriza la reflexión sobre la técnica, los estudiantes se vieron obligados no solo a acceder a la información, sino a procesarla, cuestionar y formular propuestas propias. De este modo, la estrategia no solo cerró brechas de acceso, sino que democratizó el aprendizaje al validar los saberes previos del contexto y preparar a los niños para navegar en la era digital como ciudadanos conscientes, críticos y profundamente conectados con su territorialidad.

Finalmente, la puesta en práctica de recursos interactivos y plataformas virtuales catalizó una auténtica revolución pedagógica en la institución, transitando de un modelo de enseñanza pasivo hacia un ecosistema dinámico y colaborativo. Las evidencias demuestran que las TAC robustecen la autonomía del estudiante, facultándolo para desarrollar habilidades de autogestión y búsqueda crítica de información en entornos virtuales controlados. Este proceso decantó en la emergencia de nuevos saberes, mutando el rol del niño de consumidor pasivo a creador o "prosumidor" cognitivo, capaz de expresar ideas, resolver problemas complejos y colaborar de forma horizontal con sus pares. En este ecosistema reconfigurado, la formación sistemática propició que el docente dejara de ser la fuente exclusiva de información para asumir la identidad de un guía experto, apto para orquestar

ambientes escolares donde la mediación tecnológica potencia de forma sustentable la creatividad y el pensamiento crítico reflexivo.

Conclusiones

La ejecución del plan de acción centrado en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la educación primaria permite concluir que el fortalecimiento cualitativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentra intrínsecamente ligado a la deconstrucción y reinvención del rol docente. Los datos demuestran de manera concluyente que la incorporación de mediaciones virtuales viabiliza la transición exitosa desde un modelo receptivo y pasivo hacia un ambiente de aprendizaje marcadamente participativo y colaborativo. En el contexto rural y semiurbano analizado, la mediación tecnológica operó como un puente pedagógico legítimo para cerrar brechas cognitivas y asimetrías de conocimiento, permitiendo a los maestros adaptar los contenidos digitales a la realidad sociocultural del estado Barinas, lo que generó un incremento sustancial en los índices de motivación y significatividad escolar.

Asimismo, se establece como conclusión crítica que el éxito y la sostenibilidad de las innovaciones educativas contemporáneas no dependen de la sofisticación técnica o el costo de la herramienta digital, sino del nivel de competencia digital y de la intencionalidad pedagógica del docente. El intercambio de experiencias exitosas entre pares y los procesos de formación continua constituyeron los motores fundamentales que facultaron que las TAC dejaran de ser un mero recurso de apoyo y se instituyeran como una estrategia didáctica transversal dentro del aula. En consecuencia, la implementación de este enfoque consolidó la calidad educativa al potenciar simultáneamente la autonomía intelectual del estudiante y la creatividad del maestro. Para salvaguardar y expandir estos logros en el tiempo, resulta imperativo el diseño de políticas públicas de actualización tecnológica y soporte técnico continuo que garanticen que la innovación pedagógica sea sustentable, asegurando así una educación primaria de vanguardia comprometida con el desarrollo regional.

Referencias

Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral de Tecnología y Educación.

Aigneren, M. (2010). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Centro de Estudios de Opinión*, (7), 1–25.

Aguirre, S. (2012). *Etnografía: Metodología cualitativa de la investigación sociocultural*. Editorial Alfaomega.

Ander-Egg, E. (2000). *Técnicas de investigación social para trabajos sociales*. Editorial Lumen.

Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.). Editorial Episteme.

Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Editorial Labor.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17-32). Peter Lang.

Chacón, C. (2006). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la Tercera Etapa de Educación Básica: Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, *15*(2), 104-113.

Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, *13*(3), 319-340.

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: Envisioning Future Media Environments*, 9–15.

Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, *47*(4), 47-61.

Escudero, J. M. (1987). *La investigación-acción en el aula*. Universidad de Murcia.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Ediciones Morata.

García-Valcárcel, A., y Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Editorial Síntesis.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.

Gómez, M. (2010). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (2.ª ed.). Editorial Brujas.

Gros, B. (2015). *La caída de los muros del conocimiento: El aprendizaje más allá de las instituciones escolares*. Editorial UOC.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hurtado, I., y Toro, J. (2014). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de crisis* (5.ª ed.). Editorial Episteme.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Moya, J., y Luengo, R. (2020). *La formación docente en tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*. Editorial Síntesis.

Parra, J. (2012). *Notas de campo y técnicas cualitativas de registro en el aula*. Editorial Universitaria.

República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.453 (Extraordinaria), marzo 24, 2000.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Alianza.

Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo.

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: ¿Tecnología en la educación: Una herramienta en los términos de quién?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN CURRICULAR

Jaclyn Vivas Balza es licenciada en Educación Integral (UNELLEZ), abogada (UBV) y maestrante en Innovaciones Educativas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Ha desarrollado una sólida trayectoria en el estado Barinas como docente de aula en los niveles de educación inicial y primaria, combinando la práctica pedagógica con la formación jurídica y el desarrollo humano. Asimismo, ha destacado como ponente en diversas

jornadas académicas y foros organizados por la UPEL, enfocándose en los retos educativos actuales.

ÉTICA EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA TRANSCOMPLEJA: UNA MIRADA AL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

Jairo Bello [1]
jbellodoct01@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-4233-8741
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 22 de febrero 2025 **Aprobado:** 12 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo, derivado de una intención doctoral, tiene como propósito generar proposiciones teóricas sobre la ética en la praxis pedagógica desde la perspectiva transcompleja, focalizando la mirada en el nivel de educación primaria en el sistema venezolano. Esta investigación surge ante el desmejoramiento ético percibido en la praxis actual, acentuado por el exiguo reconocimiento institucional, la insuficiencia de dotación didáctica básica y la asignación de funciones sin ponderar la antigüedad o el desempeño docente. El andamiaje conceptual se fundamenta en la praxis pedagógica según Huberman (1999), el marco legal de la Ley Orgánica de Educación (2009) y la transcomplejidad conceptualizada por Schavino (2012). Epistemológicamente, el estudio se sustenta en una matriz multidimensional que abarca las dimensiones ontológica, centrada en las normas de convivencia y justicia; epistemológica, orientada a la comprensión de experiencias vividas; axiológica, vinculada a los valores de la ética aplicada; y filosófica, apoyada en el abordaje fenomenológico de la interacción socioemocional del ser. Metodológicamente, se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo, cuya recolección de datos se ejecutará mediante entrevistas en profundidad aplicadas in situ en cinco unidades educativas públicas de los Altos Mirandinos. Los informantes clave comprenden cinco docentes activos con diversas jerarquías: un directivo, un coordinador y tres maestros de aula. Finalmente, el corpus empírico emergente será procesado y teorizado bajo las directrices analíticas de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

Palabras clave: Educación primaria, ética, praxis pedagógica, perspectiva transcompleja.

---

[1]Magíster y Especialista en Educación (Universidad Santa María, Venezuela), Profesor en Educación Especial. Docente universitario, facilitador de postgrado, tutor y jurado evaluador de trabajos de grado en la UPEL. Su trayectoria profesional en el ámbito escolar destaca en planificación educativa, innovaciones pedagógicas, desarrollo cognoscitivo y psicopedagogía. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-4233-8741. Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

ETHICS IN EDUCATIONAL PRACTICE FROM A TRANSCOMPLEX PERSPECTIVE: A LOOK AT PRIMARY EDUCATION IN THE VENEZUELAN EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

This article, which stems from a doctoral research project, aims to develop theoretical propositions regarding ethics in educational practice from a transcomplex perspective, focusing specifically on the primary education level within the Venezuelan system. This research arises in response to the perceived ethical decline in current pedagogical practice, exacerbated by scant institutional recognition, insufficient basic teaching resources, and the assignment of duties without consideration of seniority or teaching performance. The conceptual framework is grounded in pedagogical practice as defined by Huberman (1999), the legal framework of the Organic Law on Education (2009), and transcomplexity as conceptualized by Schavino (2012). Epistemologically, the study is grounded in a multidimensional matrix encompassing the ontological dimension, centered on norms of coexistence and justice; the epistemological dimension, oriented toward the understanding of lived experiences; the axiological dimension, linked to the values of applied ethics; and the philosophical dimension, supported by the phenomenological approach to the socio-emotional interaction of the self. Methodologically, it adopts a qualitative and interpretive approach, with data collection to be conducted through in-depth interviews administered on-site at five public schools in the Altos Mirandinos region. The key informants include five active teachers at various levels: an administrator, a coordinator, and three classroom teachers. Finally, the emerging empirical corpus will be analyzed and theorized in accordance with the analytical guidelines of Strauss and Corbin's grounded theory (2002).

Keywords: Elementary education, ethics, pedagogical practice, transcomplex perspective.

Introducción

A nivel mundial la educación se encuentra en constante cambio producto de los avances culturales y tecnológicos; por esta razón los procesos inmersos en ella son dinámicos y la sociedad en donde se ejecute. La misma será adaptada de acuerdo con la realidad y necesidad de cada Estado o nación, es una transformación impulsada por sus habitantes que se desarrollan y

evolucionan concibiendo discernimiento y riqueza intelectual permanentemente, brindada por la educación.

Ahora bien; en este orden de ideas, es importante destacar que un docente no es sólo “maestro(a) o profesor(a)” en el aula o institución, sino que se convierte en parte de su “Ser”; es decir, refleja y transmite coherencia en sus palabras y hechos en todo espacio o lugar en donde se encuentre, por lo tanto la sociedad en general ve a su maestro(a) como un referente por su ética profesional, compromiso, responsabilidad y respeto por mencionar sólo algunos valores. En ocasiones; cuando un estudiante o un representante se encuentra a un “maestro o profesor” fuera del plantel, es probable que el estudiante o ambos se le acerquen o saluden a la distancia con respeto y cariño dirigiéndose como “maestro(a) o profesor(a).

En tal sentido, se puede observar que los docentes están comprometidos con la carrera elegida por vocación y se esfuerzan avanzando en sus estudios académicos profundizando sus conocimientos teóricos y metodológicos con el propósito de actualizar las estrategias a emplear a lo largo de su praxis pedagógica y mantenerse como el profesional calificado, eficiente y competente, que la humanidad globalizada y transcompleja demanda para enfrentar los retos que a cada sociedad le corresponde enfrentar, partiendo desde el nivel comunitario, laboral, familiar o individual.

Si bien es cierto, que todo lo expuesto anteriormente es motivo para que la persona dedicada a la profesión docente se sienta motivado(a) y bien en su “ser interior” por prestar un servicio público de “elevada misión” para la sociedad, como lo señala el Estado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el Artículo 104: “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica (…) acorde con su elevada misión” (p. 35).

En atención a lo antes señalado, el investigador, pudo apreciar en observaciones informales el exiguo valor y reconocimiento que ocasionalmente se da a la praxis pedagógica, por parte de las autoridades nacionales o regionales, siendo tal vez este tipo de acción, motivo para desmejorar en los docentes su calidad y eficiencia. A continuación, se presentan algunos factores que quizás puedan estar influyendo en lo antes dicho:

- Falta de dotación básica para ejercer la praxis pedagógica de acuerdo con lo estipulado en la CRBV (1999), en el artículo 103. (…) "Derecho a una educación integral de calidad (…) y el Estado realizará las inversiones de manera prioritaria con el propósito de crear y sostener las instituciones y servicios que garanticen el acceso y la permanencia en el sistema educativo" (…) (p.34).

En cuanto a este punto, es oportuno resaltar que en el transcurso del tiempo posiblemente el profesional de la docencia haya comprado con su salario, los implementos para ejercer su labor pedagógica de manera eficiente, motivados por su "vocación"; término que en sí mismo encierra valores significativos tales como "ética, responsabilidad, compromiso" entre otros, que tendrán un impacto transcendental en la vida de todas las personas que interactúan en las diversas aulas sean estudiantes, representantes o miembros de la comunidad en general.

Es en ese contexto; donde la disposición e inspiración profesional docente de manera involuntaria, quita la responsabilidad a quien debe cumplirla por mandato Constitucional que es el Estado. Por lo tanto, dicho Estado por medio del Ministerio del Poder Popular para la Educación, debería cumplir con una dotación inicial en los Planteles o Unidades Educativas Oficiales o Públicas, al comienzo de cada año escolar y en correspondencia cada plantel complementaría la misma después de realizada la Asamblea de Padres y Representantes correspondiente y tomar las acciones pertinentes del caso.

- Falta de consideración hacia el profesional docente en el momento de asignar los grados. Al respecto en opinión del investigador; los mismos tal vez se pudiesen estar realizando sin una previa y objetiva evaluación de desempeño, existiendo docentes con una praxis pedagógica deficiente a lo largo del tiempo y es quizá "recompensado" tomando en cuenta sólo el nivel académico, omitiendo los resultados finales de sus estudiantes; en quienes no se perciben los logros de competencias, habilidades y destrezas esperadas para el grado.
- Incorporación en el aula regular de estudiantes que presentan "necesidades educativas especiales," o "algún tipo de condición" sin el diagnóstico de los especialistas. Situación que pudiese generar una falta

de atención acorde con las necesidades de los estudiantes incorporados y se les pueda brindar una educación de calidad y oportunidades en igualdad de condiciones como lo establece la Constitución de la República en Venezuela en el artículo 103 “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades”(…) (p.34), y desde el punto de vista del investigador lo referido en la Carta Magna en el artículo antes mencionado no se cumple, debido a que los profesionales en las instituciones de atención regular por lo general son graduados en Educación Integral y en la mayoría de los planteles no cuentan con un equipo multidisciplinario que los apoye y les garantice lo señalado anteriormente.

- Se realizan “cambios de turno” sin informar o solicitar la opinión profesional y objetiva de la realidad del docente en el aula para tomar una decisión consensuada que beneficie a todos los actores involucrados (docente y estudiante) y así evitar una medida que probablemente desmejore la praxis pedagógica, afectando la calidad y labor educativa en general.

Ahora bien; de acuerdo con los aspectos señalados anteriormente, es interesante destacar lo relevante de la investigación en el marco de la transcomplejidad, debido a que se están presentando eventos, que tal vez puedan generar cambios significativos en el “ser” del docente en cuanto a la ética y lo que quizás se pueda percibir cuando éste realiza la praxis pedagógica en el nivel de la Educación Primaria.

Marco Teórico

Transcomplejidad (Aproximación inicial)

Es importante destacar que en la actualidad al sistema educativo venezolano se le presenta un reto ético social, donde intervienen múltiples factores y la transcomplejidad es un factor común en lo político, económico, social, cultural y otro que en opinión del investigador no se aborda en su justa dimensión; como es el emocional del docente.

Desde esta perspectiva, la Transcomplejidad es percibida por cada profesional de la docencia y tal vez la misma, pueda influir de manera significativa para desarrollar la praxis pedagógica con equidad. Ahora bien; en opinión del investigador, todo lo antes dicho contribuiría a mejorar el hecho educativo en beneficio de los estudiantes incorporados al Sistema Educativo Nacional, en el Nivel de Educación Primaria en función de las normativas legales que lo regulan.

Es oportuno reseñar, que el presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado dentro de la Línea de Investigación "Ética, Educación, Cultura y Sociedad" de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que tiene como propósito comprender los diversos procesos educativos y culturales que influyen de manera significativa en el comportamiento ético de la sociedad.

Ética

La palabra ética procede del griego êthikós que significa "relativo al carácter de uno" y tiene su origen en la palabra êthos, así mismo es una rama de la filosofía que estudia la moral y conducta humana. Al respecto, la Real Academia Española (RAE) define la ética como: "El conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida". (p.67). En otras palabras, la ética reflexiona sobre la conducta moral del "ser" y su repercusión en la sociedad, en donde se desenvuelve y permite diferenciar entre lo que es el bien y el mal, lo correcto e incorrecto. Es de recalcar también, su vinculación con valores, tales como: la responsabilidad, la honestidad, el compromiso y el respeto entre otros. De igual manera; es conveniente destacar, que la ética no se limita al campo filosófico, sino que también tiene una participación activa y relevante en otras áreas de la ciencia y el conocimiento como son: política, derecho, psicología, economía, medicina y la educación entre otras áreas del saber.

Ahora bien, el trabajo investigativo centrará su atención en Habermas (1997), debido a que sus aportes teóricos en cuanto a la ética discursiva contemporánea que señalan:

> Solamente mediante un ejercicio intersubjetivo, en el que los participantes expresan sus pretensiones de validez mediante argumentos, se construyen los acuerdos o normas que serán validados para todos, al mismo tiempo que se hace uso del Principio de Universalidad, que en los discursos prácticos asume el cometido de una regla de argumentación. En las normas válidas, los resultados y efectos secundarios que se deriven de su seguimiento universal para la satisfacción de los intereses de todos y cada uno tienen que poder ser aceptados por todos sin coacción alguna (p.16).

Lo señalado por Habermas es relevante para el estudio debido a que su aporte teórico considera la formación, experiencia y argumentos de cada uno de los involucrados para validar y respetar la ética a seguir; en ese contexto el investigador agrega con un pensamiento transcomplejo.

Praxis

La palabra proviene del griego y se traduce como “acción” o “práctica”. Se emplea en el campo profesional y académico para indicar el paso de la teoría a la práctica en otras palabras es la demostración concreta entre ambos conceptos. Es de reseñar que:

> Esta oposición entre la teoría y práctica (praxis) proviene desde los tiempos de Aristóteles que clasificaba las actividades humanas en tres categorías: teoría o búsqueda de la verdad; la poética que es la imitación creativa; y la práctica (praxis) o resolución concreta de los problemas. (…) De esta oposición entre acción y razón se ocuparon muchos de los grandes filósofos de la historia moderna, como Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) o el mismo Marx (1818-1883) (p.34).

Con referencia al concepto antes mencionado, su importancia para la investigación radica en que establece de manera precisa la acción que se realiza entre la teoría y su práctica en cualquier área del saber y de manera especial en educación área en donde se desarrolla el estudio.

Praxis Pedagógica

Respecto a este tópico, Huberman (1999), expresa que:

> La praxis pedagógica es un proceso consciente, deliberado y participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales y laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad en la cual se desenvuelve (p. 25).

En virtud de lo expuesto por el precitado autor, la praxis pedagógica es un proceso deliberado con el propósito de mejorar el hecho pedagógico y educativo. No obstante, en opinión del investigador la praxis pedagógica en el ámbito estudiado quizás se estaría desarrollando sin la ética, calidad y eficiencia, que se espera en un profesional de la docencia. En este contexto enmarcado en una realidad compleja, es de resaltar el término transcomplejidad que, según Villegas, Schavino y Rodríguez (2010), "surge de la integración de los postulados de las teorías del pensamiento complejo" (Morín, 1996) y de la "transdisciplinariedad" (Nicoleus, 1996).

Nivel de Educación Primaria

Es oportuno destacar, que el Sistema Educativo Nacional sobre la base de lo prescrito en la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 24º establece que: Es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano (p.18). En este orden de ideas, el Artículo 25º señala:

> El Sistema Educativo establece el Subsistema de Educación Básica, integrado por los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media (…). El nivel de Educación Primaria comprende seis años y conduce a la obtención del Certificado de Educación Primaria. (p.18).

Es preciso resaltar; la importancia del trabajo en desarrollo debido a que visto desde la perspectiva de un pensamiento transcomplejo es probable que develе factores "internos y externos" que tal vez puedan estar afectando el compromiso ético durante el desarrollo de la praxis pedagógica disminuyendo la oportunidad de un desarrollo integral y holístico en los estudiantes a nivel de educación primaria, su entorno familiar y social. Y en este contexto con las

proposiciones teóricas en proceso se tomen en consideración las acciones que quizás perturban al profesional de la docencia.

Transcomplejidad (Episteme y Perspectiva)

La transcomplejidad es entendida como una visión de mundo o episteme, que emerge para dar múltiples posibilidades de reentender y resignificar la realidad o como bien lo señala Schavino (2012: 27): "Desde ella se propugna la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, donde lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional".

Al respecto y en concordancia con Schavino el investigador, considera fundamental abordar el trabajo en desarrollo con un pensamiento flexible que permita la coexistencia de diversos puntos de vista para entender la nueva realidad social, cultural, política y económica que se ha generado en la sociedad y a partir de allí, generar posibles acciones que permitan transitar hacia el progreso del país conservando, los valores fundamentales del humanismo como son: ética, empatía y responsabilidad social, todos inmersos cuando se realiza la praxis pedagógica.

Metodología

Se realizará bajo un enfoque cualitativo debido a que permitirá explorar el fenómeno en su propio ambiente, analizando la realidad en profundidad por medio de informantes clave que exteriorizarán la problemática, desde distintos puntos de vista o perspectivas y empleando el método fenomenológico, hermenéutico lo cual permitirá interpretar los hallazgos encontrados, con el propósito de describir el método que se abordará para realizar la investigación sobre la ética, praxis pedagógica al nivel de primaria a partir de la perspectiva transcompleja.

Igualmente, el diseño de investigación será emergente considerando la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), se presentarán proposiciones teóricas que develarán factores que pueden estar influyendo en

la ética, praxis pedagógica, profesional a nivel de primaria, los hallazgos serán recolectados directamente de la realidad, donde sucederán los hechos y permitirán describir detalladamente los elementos que intervienen y tal vez, puedan estar incidiendo en la ética, praxis pedagógica, a nivel de primaria desde la perspectiva transcompleja en los planteles educativos a lo largo de los Altos Mirandinos.

Escenario de Estudio

El contexto de exploración será el lugar en donde se realizará la investigación y por esta razón se convertirán en los escenarios de estudio; es oportuno destacar, que en cada uno de ellos estará presente el informante clave, quien proporcionará información en profundidad para abordar la investigación planteada. En este sentido, la descripción, interpretación y análisis de la información con un pensamiento transcomplejo probablemente permitirá develar como es la ética durante el desarrollo de la praxis pedagógica en estos tiempos. Es importante destacar, que la investigación se realizará en cinco (05) instituciones públicas a Nivel de Educación Primaria, ubicadas en los Altos Mirandinos, Estado Bolivariano de Miranda.

Informantes Clave

En cuanto a la selección de los informantes clave, la misma se realizará cuidadosamente debido a que de acuerdo con el conocimiento, experiencia y objetividad de la información dependerá el éxito de la investigación planteada. Por esta razón, entre los criterios de selección se tomarán: un (01) docente directivo, un (01) docente coordinador, tres (03) docentes de aula, con un tiempo de servicio mayor de 15 años y con estudios de Postgrado, a nivel de Especialista o Maestría.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Para recopilar los hallazgos de este trabajo se utilizarán diversas estrategias, técnicas e instrumentos, propios para una investigación bajo el enfoque cualitativo y el Paradigma Hermenéutico interpretativo, como son: observación participante, entrevista en profundidad y el registro anecdótico. Así como también, se llevará un registro detallado sobre las actitudes o situaciones

relevantes de los informantes claves en grabaciones y/o videos. En cuanto a la observación participante, Guber (2008), expresa que: “Consiste en observar de modo continuo y sistemático la población a estudiar desde adentro, no como mero espectador, porque la “participación” pone énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar adentro” de la sociedad estudiada” (p. 109). Así mismo, Platt (1982), manifiesta que: La observación participante se realiza *in situ* y se busca compartir las experiencias en el ambiente que se estudia. (pp. 119-139).

Con base en lo señalado por los autores antes mencionados, el investigador empleará como técnicas para recolectar información; en primera instancia, la observación participante y luego una entrevista en profundidad; en ese contexto, los instrumentos de registro serán el anecdótico y la grabación, siendo estos lo más eficaces para el estudio en proceso.

Entrevista en Profundidad

El investigador en concordancia con el punto anterior, considera la Entrevista en Profundidad como el instrumento de investigación pertinente para el objeto de estudio en progreso, debido a que permitirá una aproximación fenomenológica confiable; además el informante podrá expresar con sus propias palabras las experiencias solicitadas por el investigador, de allí la importancia de crear un clima adecuado, cordial y confianza que posiblemente devele “categorías emergentes” que tal vez fortalezcan las proposiciones teóricas en desarrollo.

Conclusiones

El autor en relación con lo antes expuesto considera oportuno hacer un llamado en primer lugar a que, como profesionales de la educación, capacitados y competentes realicemos un viaje introspectivo al ¿Por qué y Para qué? decidimos “ser maestro” una profesión de gran impacto en la vida de los “estudiantes, representantes y comunidad en general”, en donde se dejarán huellas imborrables en su existencia y aunado a esto con grandes expectativas personales presentes y futuras.

Por otra parte; si es verdad que transitamos tiempos atípicos “sociales, económicos, políticos”. Debido a la presente realidad, no podemos olvidar que nuestro conocimiento y esfuerzo profesional lo ejecutamos en un área sensible como es la formación y educación de los ciudadanos futuros líderes en las familias, hogares, empresas para el desarrollo y progreso del País.

En fin, siendo profesionales de la educación inculcamos valores en los diversos espacios en donde nos encontramos laborando. En cuanto a los valores que contribuimos a formar, es importante destacar, la dignidad y el respeto, sin olvidar que los mismos conforman la ética de la praxis pedagógica.

A modo de conclusión, el presente trabajo de investigación se encuentra en desarrollo y tiene como propósito generar proposiciones teóricas sobre la Ética en la Praxis Pedagógica desde la Transcomplejidad a Nivel de Educación Primaria en el Sistema Educativo venezolano con base en los resultados de las entrevistas en profundidad que develarán los factores “internos o externos” que pudieran estar afectando el “ser” del docente y es probable, que tales eventos quizá estén generando situaciones que pudieran ser percibidos como faltos de ética, durante el desarrollo de la praxis pedagógica.

Referencias

González Velasco, J. M. (2016). La Transcomplejidad una nueva forma de pensar la educación. *Revista CON-CIENCIA*, *4*(2), 47–59. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-02652016000200005

Guber, R. (2008). *Metodología y seminario de investigación* (Programa de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.918/pp.918.pdf

Habermas, J. (1997). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Editorial Trotta.

Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores: Arte y saberes de su profesión*. Paidós.

Platt, J. (1982). The development of the "participant observation" method in sociology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, *18*(4), 379–392.

Real Academia Española. (2020). Ética. En *Diccionario de la lengua española* (Edición del tricentenario, actualización 2020). https://dle.rae.es/ética

República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.453 (Extraordinaria), marzo 24, 2000.

República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Ley para las Personas con Discapacidad*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.598, enero 5, 2007.

República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.

Retegui, L. M. (2020). La observación participante en una redacción: Un caso de estudio. *La Trama de la Comunicación*, *24*(2), 103–119. https://www.redalyc.org/journal/3239/323964237006/html/

Rojas Ortega, J. (2020). *La ética del discurso y la autonomía de la voluntad en Jürgen Habermas* [Trabajo de grado, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/569

Schavino, N. (2012). *La transcomplejidad: Una nueva visión del conocimiento*. Universidad Tecnológica del Centro.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Torres, J. M., Galván, G., y Hernández, O. I. (2016). Ética del discurso de Habermas: Como propuesta teórico-práctica en la solución de problemas práctico-morales. *Justicia*, (29), 13–27. https://doi.org/10.17081/just.21.29.1230

Villegas, C., Schavino, N., y Rodríguez, B. (2010). *La investigación transcompleja: De la disyuntiva a la complementariedad*. Fondo Editorial de la Universidad Bicentenaria de Aragua.

RESUMEN CURRICULAR

Jairo Bello es profesor en Educación Especial, magíster y especialista en Educación por la Universidad Santa María, y doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). Residente de Los Teques, estado Miranda, se desempeña como docente universitario, facilitador de postgrado, tutor y jurado evaluador de trabajos de grado en la UPEL. Su trayectoria profesional en el ámbito escolar destaca en planificación educativa, innovaciones pedagógicas, desarrollo cognoscitivo y psicopedagogía.

GERENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA TRANSCOMPLEJA: UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA CON ÉNFASIS EN LA INNOVACIÓN Y ADAPTACIÓN EN LA UGMA

Jesús Arcángel Miranda Márquez [1]
ing.jesusmirandam@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-1925-7170
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 3 de marzo 2025 **Aprobado:** 10 de abril 2025

RESUMEN

La presente investigación generó una aproximación epistemológica de la gerencia del docente universitario desde la perspectiva transcompleja, con énfasis en la innovación y adaptación de los entornos educativos en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, sustentada en los aportes teóricos de Pérez (2021), Shavino y Villegas (2020), Senge (2020) y Morin (2017). Metodológicamente, se inscribió en el enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo, aplicando el método hermenéutico-dialéctico apoyado en la fenomenología a través de las tres fases planteadas por Van Manen (2023). Los informantes clave fueron tres docentes de la UGMA seleccionados de manera intencional; asimismo, las técnicas de recolección de datos combinaron la revisión documental, la observación participante y la entrevista a profundidad, utilizando para el análisis de la información el tejido discursivo y la triangulación. Las conclusiones revelan que la gestión universitaria en la UGMA es vista como un proceso complejo, relacional y adaptable, que requiere innovación y colaboración, enfrentando resistencias estructurales que limitan su implementación plena.

Palabras clave: Innovación y adaptación, Gerencia Universitaria transcompleja, Perspectiva docente.

[1]Magíster en Ciencias Gerenciales, Ingeniero Ambiental. Con más de quince años de trayectoria en el sector petroquímico y operaciones marítimas. Ha ocupado cargos gerenciales clave en Pequiven S.A., especializándose en la optimización de procesos industriales, aseguramiento de la calidad bajo normativas ISO y gestión ambiental integral. Docente en postgrados universitarios y asistente legislativo en la Asamblea Nacional. Líder bilingüe enfocado en el desarrollo sostenible, la mejora continua y la automatización tecnológica. Orcid: https://orcid.org/0009-0000-1925-7170. Doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

TRANSCOMPLEX UNIVERSITY ACADEMIC MANAGEMENT: AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH WITH AN EMPHASIS ON INNOVATION AND ADAPTATION AT UGMA

ABSTRACT

This study developed an epistemological approach to university faculty management from a transcomplex perspective, with an emphasis on innovation and adaptation in educational environments at the Gran Mariscal de Ayacucho University, drawing on the theoretical contributions of Pérez (2021), Shavino and Villegas (2020), Senge (2020), and Morin (2017). Methodologically, it employed a qualitative approach within the interpretive paradigm, applying the hermeneutic-dialectic method grounded in phenomenology through the three phases proposed by Van Manen (2023). The key informants were three UGMA faculty members selected through purposive sampling; furthermore, data collection techniques combined document review, participant observation, and in-depth interviews, utilizing discourse analysis and triangulation for data analysis. The findings reveal that university management at UGMA is viewed as a complex, relational, and adaptable process that requires innovation and collaboration, while facing structural resistance that limits its full implementation.

Keywords: Innovation and Adaptation, Transcomplex University Management, Faculty Perspective.

Introducción

En medio de un escenario global dinámico y desafiante, las instituciones universitarias enfrentan la necesidad imperante de transformar sus modelos de gestión para garantizar su pertinencia social y académica. La gestión universitaria, en particular la gerencia de los docentes, ha transitado de modelos tradicionales, frágiles y centralizados, hacia enfoques más integradores, participativos y flexibles que respondan a las condiciones de un entorno cada vez más complejo y en constante cambio. Este cambio exige que la gestión trascienda los paradigmas convencionales y adopte enfoques transcomplejos, que reconozcan la heterogeneidad, las interconexiones y las múltiples dimensiones del escenario académico actual.

En este contexto, la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA), con su misión social e inclusiva, debe afrontar estos desafíos mediante una gestión que favorezca la innovación pedagógica, fomente la participación activa de sus cuerpos docente y promueva una cultura de autogestión y colaboración.

Esta reflexión sostiene que la gerencia docente en la UGMA, frente a un entorno transcomplejo, requiere de un modelo de gestión flexible, innovador y participativo que garantice la pertinencia social y académica de su oferta formativa, consolidando así un liderazgo que pueda gestionar la incertidumbre y promover cambios efectivos en su comunidad educativa.

En efecto, diversos autores advierten que en un entorno de alta complejidad, la gestión universitaria no puede limitarse a modelos rígidos y unívocos. Fullan (2018) sostiene que "en entornos educativos complejos, la gestión requiere de una visión sistémica y adaptativa que soporte la innovación y el cambio sostenido" (p. 25). Este argumento se basa en una autoridad reconocida en liderazgo y cambio educativo, mostrando que la innovación en la gestión es más que una opción, es una necesidad imperante para afrontar los desafíos actuales.

Partiendo de que los cambios tecnológicos, sociales y culturales demandan respuestas rápidas y eficientes, deduzco que la gestión docente debe ser capaz de promover prácticas pedagógicas innovadoras y procesos de formación continua. En línea con Maturana y Varela (2022), "la innovación y la adaptación son componentes esenciales en la gestión para que las instituciones universitarias puedan mantenerse pertinentes y responder a los requerimientos sociales" (p. 59). Este argumento se fundamenta en una lógica deductiva: si la evolución del entorno exige mayor adaptabilidad, entonces la gestión debe promover la innovación constante.

Bajo esta premisa, diversas instituciones de educación superior, como la Universidad Autónoma de Barcelona, han implementado modelos gerenciales transcomplejos que fomentan comunidades de prácticas docentes, proyectos colaborativos y formación en innovación pedagógica (García y López, 2019). Estos ejemplos evidencian cómo la colaboración y la autonomía docente impactan positivamente en la calidad educativa. La aplicación de estos enfoques en la UGMA puede facilitar entornos de aprendizaje más dinámicos y efectivos, alineados con las tendencias internacionales.

De allí, que la estructura social, el carácter público y la población vulnerable que atiende la UGMA hacen plausible la adopción de prácticas

gerenciales flexibles y participativas. La digitalización, las pedagogías emergentes y la autogestión de los docentes facilitan la transición hacia un modelo transcomplejo, que fortalece la pertinencia social y académica. De hecho, García y López (2019) sostienen que "transformar la gestión docente en instituciones complejas requiere de una visión sistémica y la incorporación de prácticas colaborativas y de innovación" (p. 115). Este argumento de plausibilidad se apoya en la realidad institucional y en las tendencias globales de gestión educativa. Bajo esta perspectiva integradora, la convergencia entre la inclusión socioeducativa y las herramientas tecno-pedagógicas redefine el rol del directivo y del profesorado como mediadores de resiliencia comunitaria. Por lo tanto, descentralizar las estructuras de mando rígidas en favor de nodos interactivos de co-creación no solo mitiga la exclusión, sino que otorga a la institución la plasticidad organizativa necesaria para transformar la incertidumbre del entorno en oportunidades de aprendizaje con un profundo arraigo humanista y de pertinencia social.

Finalmente, en un escenario de alta complejidad, como el que enfrenta la UGMA, la gestión docente debe entenderse como un proceso flexible, participativo e innovador, capaz de responder a las constantes transformaciones sociales, tecnológicas y pedagógicas. La gestión tradicional y rígida resulta insuficiente para garantizar la calidad y pertinencia de la educación universitaria contemporánea. La adopción de un modelo transcomplejo, que integre la innovación pedagógica, la colaboración y la formación continua, no solo fortalece la capacidad de adaptación, sino que también impulsa la calidad académica y la relevancia social. En consecuencia, la UGMA debe diseñar una gerencia que inspire a su comunidad docente a gestionar la incertidumbre, a promover nuevas pedagogías y a construir espacios de colaboración que fortalezcan su misión social y académica en el contexto actual y futuro.

Marco Teórico

Concepción epistémica de la transcomplejidad en la nueva era de la gerencia universitaria

La concepción epistémica de la transcomplejidad en la gestión universitaria moderna asume la gerencia como un proceso dinámico en constante evolución derivado de la construcción social humana. Bajo este paradigma, Schavino y Villegas (2020) definen la gerencia transcompleja como aquella que reconoce la unicidad individual, promoviendo la interacción y retroalimentación para crear entidades cohesivas que respeten cada componente. Así, se exige que el recurso humano actúe con flexibilidad y adaptabilidad, integrando a las personas con la organización para optimizar procesos y asegurar su éxito en el mercado. Por su parte, Lanz (2021) resalta que dicha gestión radica en la capacidad de la sociedad para adaptarse mediante conocimientos y técnicas, capitalizando el potencial del talento humano como el elemento más crucial.

Desde esta perspectiva, la gestión eficiente adopta una visión integral, promoviendo una cultura organizacional cimentada en actitudes dialogantes que motiven la cohesión, la creatividad y la innovación. El tránsito de un sistema mecanicista a uno transcomplejo potencia la efectividad, la comunicación y la motivación de los integrantes, quienes asumen un pensamiento holístico para aportar soluciones flexibles ante un entorno inestable. Esta sólida filosofía institucional es clave para la sostenibilidad y competitividad a largo plazo, resultando esencial en los espacios universitarios para encarar los desafíos de la evolución tecnológica, la diversidad cultural y la interconexión global mediante la colaboración interdisciplinaria y la adaptabilidad.

Morín (2015) destaca la importancia de una gestión holística e integradora que trascienda las parcelas disciplinares y fomente la interconexión del conocimiento. La pandemia aceleró esta transición hacia lógicas emergentes con enfoques humanistas, tecnológicos, éticos y sustentables, fortaleciendo la toma de decisiones. Esta gestión institucional debe ser colaborativa y centrarse en el talento humano para afrontar las transformaciones y mantener la competitividad. En conclusión, la gerencia transcompleja es una herramienta vital que impulsa la innovación, resiliencia y sostenibilidad en los entornos universitarios actuales.

La acción gerencial del docente desde la teoría de Peter Senge

La acción gerencial del docente en comunidades de aprendizaje, desde la perspectiva de Peter Senge, se enfoca en liderar entornos que fomentan el aprendizaje colectivo, la colaboración, el diálogo y el pensamiento sistémico. En las universidades transcomplejas, esto implica aplicar prácticas de gestión que promuevan la interconexión, la diversidad, la innovación y la adaptabilidad. Senge (2020) identifica disciplinas clave para el desarrollo de estas comunidades: pensamiento sistémico (visión integral de las organizaciones como sistemas interrelacionados), dominio personal (autoconciencia y desarrollo personal), modelos mentales (creencias y percepciones que guían comportamientos), visión compartida (objetivos comunes que alinean esfuerzos) y aprendizaje en equipo (colaboración efectiva y creatividad grupal).

Al integrar estas disciplinas, las instituciones educativas fortalecen su capacidad para afrontar cambios rápidos y desafíos complejos, promoviendo una cultura de innovación y mejora continua. La acción gerencial del docente, basada en estas estrategias, crea un entorno de aprendizaje constante que impulsa el desarrollo de profesionales preparados para los retos del siglo XXI. En conjunto, estas prácticas potencian la adaptación, la innovación y la colaboración en las universidades transcomplejas, facilitando una gestión eficaz en un mundo en constante evolución.

Significados de la gerencia universitaria transcompleja

La gerencia universitaria transcompleja es un enfoque innovador que reconoce la complejidad y diversidad de las instituciones de educación superior. Este modelo considera múltiples dimensiones e interacciones dentro de la universidad, como las relaciones entre áreas académicas, la diversidad estudiantil y los cambios en el entorno educativo. Según la UNESCO (2021), estas dimensiones incluyen aspectos como el financiamiento público, la equidad, la pertinencia, la internacionalización, la cooperación y la valoración socio-cultural del conocimiento, destacando que el progreso humano y sustentable depende de decisiones políticas y educativas acertadas. Desde

esta perspectiva, las universidades transcomplejas se caracterizan por su capacidad para gestionar la complejidad de manera integradora y colaborativa, priorizando la interdisciplinariedad, la multiculturalidad, la visión sistémica, la planificación a largo plazo, la ética y la responsabilidad social.

Para García (2023), la gerencia universitaria transcompleja la define como un enfoque que abarca varias dimensiones y perspectivas clave. Entre ellas, la perspectiva interdisciplinaria busca integrar diferentes conocimientos para abordar desafíos de forma integral; la multiculturalidad promueve un ambiente inclusivo y respetuoso; la visión sistémica analiza las interrelaciones y la influencia de los elementos institucionales; la perspectiva de futuro anticipa cambios tecnológicos y sociales, fomentando la innovación; y la ética y responsabilidad social garantizan decisiones responsables que benefician a la comunidad universitaria y a la sociedad en general. Estas dimensiones buscan gestionar la institución académica de manera integradora y colaborativa, abordando su complejidad de forma holística.

En este tenor, Caira, Lescher y Sánchez (2021), destacan la importancia de aplicar el enfoque transcomplejo en las universidades venezolanas. Señalan que esta estrategia puede promover la excelencia académica mediante la interdisciplinariedad y la planificación a largo plazo, elevando los niveles de enseñanza e investigación. Además, fomenta la innovación y la adaptabilidad frente a los desafíos del entorno educativo, impulsando soluciones creativas y efectivas. Por ello, la inclusión y diversidad son aspectos centrales, creando ambientes que respeten y valoren diferentes perspectivas y experiencias del estudiantado y el personal. La gestión responsable y ética también contribuye a formar profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible y el bienestar social en Venezuela.

En tal sentido, la adopción de significados transcomplejos en las universidades venezolanas es crucial para impulsar la excelencia académica, la innovación, la inclusión y la sostenibilidad, beneficiando tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general. Para ello, las autoridades universitarias deben estar preparadas para gestionar diversas áreas del conocimiento, que incluyen no solo el ámbito académico y científico, sino

también la administración, la política, la economía y el derecho, todos regulados por las leyes y normativas nacionales. En síntesis, la gerencia transcompleja representa un modelo adaptativo y estratégico para el funcionamiento de las instituciones universitarias en un contexto cada vez más dinámico y complejo, que requiere visión holística y compromiso social.

Gerencia inteligente en organizaciones universitarias transcomplejas

La gerencia inteligente en organizaciones universitarias transcomplejas se enmarca en la necesidad de gestionar con habilidades que permitan adaptarse a la complejidad y dinamismo del entorno educativo actual. Este enfoque implica el desarrollo de capacidades que favorezcan la innovación, la colaboración y la toma de decisiones estratégicas basadas en un entendimiento profundo de los sistemas y la interdependencia de sus componentes. Las universidades transcomplejas deben fomentar la inteligencia organizacional, entendida como la capacidad de recopilar, procesar y utilizar información de manera efectiva para responder a los desafíos con soluciones innovadoras y sostenibles.

Según diferentes autores, entre estos, Astudillo (2022), destacan que la gerencia inteligente incorpora elementos como la anticipación a los cambios, la flexibilidad, el aprendizaje organizacional y la capacidad de gestionar la incertidumbre. Se trata de transformar a las instituciones en seres vivos que entienden su entorno, que aprenden continuamente y que toman decisiones que consideran múltiples perspectivas y dimensiones, promoviendo la resiliencia y la adaptabilidad. De allí, que la gestión en este contexto requiere un liderazgo que sea capaz de motivar, coordinar y promover la innovación, al mismo tiempo que se mantengan los valores y principios éticos fundamentales. La gerencia inteligente también se relaciona con la utilización de tecnologías emergentes, la gestión del conocimiento y la creación de comunidades de aprendizaje que impulsen la colaboración entre diferentes actores institucionales.

Desde estas perspectivas, en organizaciones universitarias, este enfoque se traduce en la promoción de modelos de gestión que no solo buscan la eficiencia, sino también la sostenibilidad y la responsabilidad social. La capacidad de convertir el conocimiento en acción, fomentar la innovación en la enseñanza, la investigación, gestionar los recursos de manera ética y efectiva, son aspectos centrales de la gerencia inteligente. En un contexto de alta complejidad, la gerencia inteligente permite a las universidades responder con agilidad a los cambios sociales, tecnológicos y políticos, fortaleciendo su liderazgo y su contribución al desarrollo social y económico. En suma, esta perspectiva enfatiza la gestión basada en el conocimiento, la innovación y la cooperación, que conduce a organizaciones universitarias más resiliente, creativas y orientadas al futuro.

La gerencia transcompleja en las universidades y su contribución a la innovación educativa para la formación de profesionales

La gerencia transcompleja en las universidades está orientada a abordar los desafíos de la educación superior en un mundo caracterizado por rápidos cambios sociales, tecnológicos y políticos. Se trata de un enfoque que reconoce la naturaleza multifacética y sistémica de las instituciones educativas, promoviendo una gestión que integra diversas disciplinas, perspectivas y enfoques para la formación de profesionales competentes y adaptativos al entorno del siglo XXI. Este enfoque propuesto por Morin (2015), impulsa la innovación educativa mediante la implementación de metodologías, principios y prácticas que fomentan la creatividad, la participación activa y la formación integral de los estudiantes. La gerencia transcompleja favorece la interdisciplinariedad, la colaboración y la transformación de los modelos pedagógicos tradicionales, promoviendo entornos educativos que se ajusten a las demandas de un mundo en constante cambio. Además, promueve la flexibilidad en los procesos formativos, la incorporación de tecnologías emergentes y la formación en habilidades transversales como la innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos.

Las universidades que adoptan la gerencia transcompleja, según Siemens (2015), contribuyen significativamente a la innovación en la formación de profesionales, ya que preparan a los estudiantes para enfrentarse a situaciones ambiguas, inciertas y multifacéticas propias de la realidad social actual. Este modelo fomenta la creación de redes de colaboración, la gestión del conocimiento y el estímulo de una cultura de innovación y aprendizaje continuo. De esta manera, la gestión transcompleja no solo fortalece la capacidad de adaptación de las instituciones, sino que también potencia su rol en la generación de conocimientos y en la formación de ciudadanos responsables, creativos y comprometidos con el desarrollo social y sustentable. En conclusión, la gerencia transcompleja representa un cambio paradigmático en las universidades, ya que permite convertirlas en espacios de innovación y transformación, orientadas a la formación de profesionales capaces de innovar, liderar y contribuir eficazmente al desarrollo del país en un contexto globalizado y complejo.

Integración, interdisciplinaria y transdisciplinaria para la formación del futuro profesional

El concepto de integración se refiere a la articulación de conocimientos, habilidades y valores provenientes de diversas disciplinas, creando un cuerpo coherente y unificado que facilite una visión global y sistémica. Para Morín (2017), la integración no implica la eliminación de las particularidades de cada área de conocimiento, sino la búsqueda de conexiones que permitan aplicar diferentes enfoques de manera complementaria para entender fenómenos complejos. La finalidad es formar profesionales con una mirada holística que puedan comprender las interrelaciones y dinámicas del entorno, promoviendo soluciones que consideren aspectos sociales, culturales, económicos y tecnológicos en su conjunto.

Por otro lado, Morín (2017), sostiene que la interdisciplinariedad va más allá de la simple suma de disciplinas; significa un trabajo colaborativo en el que los conocimientos y métodos de diversas áreas se combinan para abordar un problema en su totalidad. En efecto, la interdisciplinariedad fomenta el diálogo y

la cooperación entre profesionales de diferentes campos, propiciando nuevas formas de pensar y resolver desafíos reales. Este enfoque es esencial en áreas como la ingeniería, la salud, la educación o las ciencias sociales, donde los problemas no pueden ser abordados desde un único punto de vista. Además, favorece el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la flexibilidad mental y la creatividad en la resolución de problemas.

En tal sentido, la transdisciplinariedad representa un nivel superior de integración del conocimiento, donde la frontera entre disciplinas se difumina y se promueve una visión conjunta del problema, incluyendo también actores sociales, comunidades y otros actores relevantes en la generación de conocimiento. La transdisciplinariedad busca responder a los desafíos del mundo contemporáneo desde una perspectiva holística, centrada en la solución de problemas prácticos y en la transformación social. Es un enfoque que fomenta la co-creación del conocimiento, la interacción entre academia y sociedad, y la participación activa de diferentes actores en los procesos formativos y de investigación (Morín, 2017).

Por consiguiente, la importancia de estos enfoques en la formación profesional radica en que permiten desarrollar capacidades que responden a las demandas de un mundo cada vez más interconectado y complejo. Los futuros profesionales deben ser capaces de integrar conocimientos de distintas áreas, dialogar con actores y comunidades diversos, y generar soluciones innovadoras, sostenibles y socialmente responsables. La educación que promueve la integración, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad fomenta también valores de colaboración, respeto por la diversidad y responsabilidad social, que son fundamentales para construir sociedades más justas y sostenibles. En conclusión, estos enfoques educativos refuerzan la necesidad de transformar los modelos tradicionales de formación, orientándolos a la creación de profesionales con una visión sistémica, holística e innovadora, preparados para afrontar los desafíos del siglo XXI desde una perspectiva integral y colaborativa.

Metodología

La presente investigación se justificó metodológicamente en el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, el cual resulta idóneo para comprender y describir los fenómenos educativos a partir de las vivencias, percepciones y significados construidos por los propios actores sociales en su cotidianidad institucional. Para el abordaje operativo del objeto de estudio, se aplicó el método hermenéutico-dialéctico apoyado en la fenomenología, estructurado bajo las tres fases fundamentales planteadas por Van Manen, (2023): la fase descriptiva (orientada a la recogida de la experiencia vivida), la fase interpretativa (enfocada en el análisis de los significados esenciales) y la fase de síntesis hermenéutica (reflexión fenomenológica profunda del fenómeno).

El escenario institucional donde se desarrolló la investigación fue la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA). Los sujetos de estudio e informantes clave estuvieron representados por tres (3) docentes adscritos a dicha casa de estudios, seleccionados de manera intencional bajo los criterios de poseer una trayectoria y experiencia significativas en la docencia universitaria y manifestar una abierta disposición reflexiva para colaborar con la investigación. Las técnicas empleadas para la recolección de la información y evidencias empíricas fueron la revisión documental, la observación participante y la entrevista a profundidad. Para el procesamiento técnico de los hallazgos se utilizó el análisis discursivo y la triangulación de fuentes y teorías, lo que facilitó la contrastación permanente de los datos para dotar al estudio de los criterios éticos de validez, rigor metodológico y fiabilidad cualitativa.

Resultados y Discusión

La presentación de los resultados y su correspondiente discusión crítica constituyen el núcleo interpretativo de la investigación, estructurado a partir del proceso de reducción fenomenológica y la aplicación del método hermenéutico-dialéctico de Max van Manen, (2023). A través de la tematización de las entrevistas a profundidad aplicadas a los tres (3) docentes universitarios de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho (UGMA), emergió la matriz de relaciones que da cuerpo a las categorías de estudio. La densidad discursiva

se presenta de forma fluida y narrativa, omitiendo matrices tradicionales pero preservando la rigurosidad categorial exigida por la norma institucional.

Categoría: Concepción de la Gerencia Universitaria en el Contexto Institucional

Esta categoría agrupa las percepciones del profesorado en torno a la naturaleza, funciones y dinámicas de poder que configuran la administración en la UGMA. Se divide en dos subcategorías esenciales:

Subcategoría: Estructura Organizacional y Estilos de Mando.

Los discursos develan de manera unánime que la gestión rectora y de decanatos se fundamenta en un modelo predominantemente vertical, centralizado y burocrático. El Informante 1 enfatiza que la acción en el aula se encuentra supeditada a directrices rígidas y controles administrativos que asfixian la iniciativa docente. Por su parte, el Informante 2 sostiene que la estructura piramidal de la institución limita los canales de comunicación, transformando las directrices académicas en imposiciones unilaterales. El Informante 3 añade que la institución concibe al docente más como un operario de planes curriculares preestablecidos que como un gerente del hecho educativo. Al discutir estos hallazgos, se evidencia una clara colisión con el enfoque de la complejidad de Etkin (2020), quien sostiene que las organizaciones viables requieren de una convivencia dialógica entre el orden (control normativo) y el desorden (autonomía y flexibilidad). La UGMA, al cerrarse a la incertidumbre, genera lo que el CERPE (2023) identifica como parálisis adaptativa ante entornos en crisis generalizada.

Subcategoría: Gerencia de Aula y Resistencia Operativa. Frente a la rigidez del sistema, emerge un comportamiento de adaptación autónoma por parte del cuerpo docente. El Informante 1 reconoce que esta autonomía es un acto de supervivencia pedagógica indispensable para cumplir con las metas académicas mínimas. Asimismo, el Informante 2 expresa que, al cerrarse la puerta del aula, el docente se ve obligado a asumir las riendas plenas de la gestión pedagógica, resolviendo carencias infraestructurales y metodológicas mediante la improvisación estratégica y la motivación psicológica. Esta realidad

es catalogada por el Informante 3 como una "gestión heroica desarticulada" que intenta blindar al estudiante de las fallas institucionales. Teóricamente, esto valida la postura de Castillo (2023) sobre la configuración de una "gerencia de lo posible" en el contexto universitario venezolano, donde los actores de base despliegan mecanismos de resiliencia intersubjetiva para salvaguardar el derecho humano a la educación establecido en el artículo 102 constitucional.

Categoría: Significado de la Perspectiva Transcompleja en la Praxis Pedagógica

Esta categoría examina cómo los docentes interpretan y operacionalizan el paradigma de la transcomplejidad en su interacción diaria con el conocimiento y los estudiantes. Se desglosa en dos subcategorías:

Subcategoría: Integración de Saberes en la Praxis Docente.

Los informantes demuestran que la realidad socioeducativa actual no puede ser comprendida desde asignaturas estancas. El Informante 1 coincide en que es urgente migrar hacia un pensamiento transcomplejo que rompa las barreras entre departamentos académicos. El Informante 2 relata que sus estudiantes están atravesados por dinámicas tecnológicas avanzadas, pero también por realidades socioeconómicas hostiles, lo que obliga al docente a conectar la teoría científica con el contexto real del mercado laboral y la crisis comunitaria. A su vez, el Informante 3 (I3) asume que la articulación de saberes disímiles en el aula permite al alumno desarrollar una visión global y crítica de su profesión, superando el enfoque técnico tradicional. En la discusión, esta concepción encarna perfectamente los principios hologramático y dialógico de Edgar Morin (2017), donde se entiende que la parte está en el todo y el todo inscrito en la parte. Asimismo, los resultados ratifican lo expuesto por Rodríguez Vargas (2023) acerca de la necesidad de superar la "ceguera del conocimiento" mediante la figura del docente como un articulador que unifica lo fragmentado.

Subcategoría: Valoración de la Intersubjetividad y Multidimensionalidad.

El discurso de los actores revela la emergencia de un enfoque gerencial que prioriza las dimensiones afectiva, ética y relacional del estudiante por encima del rendimiento memorístico tradicional. El Informante 1 asume que el estado socioemocional del estudiante condiciona directamente la asimilación del conocimiento, demandando empatía mutua. El Informante 2 expone la necesidad de redefinir la relación docente-alumno como un encuentro horizontal de saberes compartidos donde ambos aprenden. Complementariamente, el Informante 3 indica que la transcomplejidad implica reconocer las individualidades y potenciar las capacidades creativas del estudiante ante un entorno de incertidumbre. Este hallazgo se discute al amparo de Schavino y Villegas (2020), quienes puntualizan que la gerencia transcompleja busca identificar los elementos que hacen únicos a los sujetos para construir a partir de allí la unidad sistémica de la organización, promoviendo espacios flexibles adaptados a la sociedad del conocimiento tal como señala Lanz (2021).

Categoría: Innovación y Adaptación de los Entornos Educativos

Esta unidad temática aborda las transformaciones metodológicas y los obstáculos institucionales para el desarrollo de nuevos ecosistemas de aprendizaje en la UGMA. Se divide en dos subcategorías:

Subcategoría: Metodologías Activas y Conectivismo.

Los docentes conceptualizan la innovación de manera profunda, deslindándola de la mera digitalización instrumental. El Informante 1 aduce que innovar es transformar la evaluación sumativa en procesos de coevaluación reflexiva y permanente. Por su parte, el Informante 2 que la innovación pedagógica es una postura ontológica de renovación continua, una actitud de apertura al cambio. El Informante 3 expone que innovar ha significado codiseñar proyectos socio-comunitarios con los estudiantes, aplicando el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y utilizando redes colaborativas virtuales. Estos resultados se alinean teóricamente con el conectivismo de Siemens (2015) y con los modelos de diseño curricular experiencial de Merriam

y Brockett (2021), los cuales sitúan al estudiante como constructor activo de soluciones reales apoyado por las TIC.

Subcategoría: Barreras Burocráticas e Indicadores Reduccionistas.

Los esfuerzos innovadores docentes son frenados por normativas institucionales obsoletas: el Informante 1 detalla la imposición de métricas cuantitativas tradicionales; el Informante 2 condena que la actualización digital autónoma carezca de validez en la carga formal; y el Informante 3 lamenta las trabas burocráticas que retrasan proyectos con el sector externo. Esto devela la ausencia de pensamiento sistémico y visión compartida (Senge, 2020), impidiendo que la UGMA evolucione como una organización inteligente que aprenda de sus cambios. La discusión converge con Martínez (2023) y García Planas (2024) al ratificar que la resiliencia en la educación superior exige un tránsito urgente hacia liderazgos orgánicos que abandonen el control rígido de indicadores y abracen la adaptabilidad en el aula.

En síntesis, los resultados y su discusión evidencian que la gerencia del docente universitario en la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho no puede seguir anclada a estructuras rígidas ni a métricas reduccionistas. La realidad emergente exige una transición impostergable hacia la transcomplejidad, donde la integración de saberes, la valoración de la intersubjetividad y la adopción de metodologías activas configuren organizaciones inteligentes. Este escenario de incertidumbre y transformación reclama, por tanto, el diseño de un nuevo marco conceptual que guíe la acción pedagógica, el cual se concreta a continuación a través de la propuesta teórica del estudio

Conclusiones

Una vez analizados e interpretado los hallazgos obtenidos por medio de la investigación y contrastados con los aportes teóricos, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

En principio, la revisión bibliográfica permite reflexionar, que la gestión transcompleja del docente universitario es, en esencia, un proceso de construcción de sentido, flexibilización y apertura a la innovación, que permite a los docentes adaptarse a entornos cambiantes, promoviendo la calidad

educativa y la pertinencia social. Este enfoque gerencia para las organizaciones inteligentes, brinda un marco epistemológico robusto para entender y potenciar las praxis educativas en las actuales condiciones de transformación educativa.

En cuanto a la concepción de la gerencia que poseen los docentes de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, las evidencias indican que ellos la perciben como un proceso complejo, interrelacionado y en constante adaptación, donde la gestión eficaz requiere de habilidades como liderazgo, creatividad, comunicación y capacidad de gestión del cambio. La gestión, desde su perspectiva, se construye a partir de interacciones, redes de colaboración y una actitud proactiva frente a los desafíos emergentes del contexto educativo. Reconocen que la gerencia debe ser flexible y capaz de responder a las demandas sociales y tecnológicas, promoviendo la innovación y la participación activa de todos los actores institucionales. Sin embargo, también identifican que, en la práctica, existen obstáculos que limitan la plena implementación de estas concepciones, como la resistencia organizacional y la insuficiencia de recursos.

En cuanto a la Interpretación de los significados que los docentes atribuyen a la perspectiva transcompleja en la gerencia, los profesores entienden la perspectiva transcompleja como un marco epistemológico que valora la gestión como un proceso emergente, relacional y sistémico, donde las interacciones y los cambios ocurren de manera no lineal y en constante co-evolución con el entorno. La percepción que tienen es que esta visión invita a entender la gestión universitaria como un proceso dinámico, que se nutre de la colaboración, la adaptabilidad y la innovación continua, en la que la solidez de las relaciones, la comunicación efectiva y la apertura al cambio son esenciales. Sin embargo, también reconocen que en su contexto institucional aún persisten resistencias culturales y estructurales que dificultan la plena operacionalización de estos principios, limitando la capacidad de las instituciones para gestionar de manera holística y sistémica conforme a la perspectiva transcompleja.

Este estudio ha puesto en evidencia que la gestión universitaria basada en la perspectiva transcompleja no es solo un reto, sino una oportunidad para cultivar instituciones resilientes, innovadoras y en permanente adaptación. La implementación de las recomendaciones aquí propuestas puede facilitar el tránsito hacia un modelo de gestión más flexible, participativo y sistémico, que responda de manera efectiva a las complejidades y retos del siglo XXI.

Finalmente, se reafirma la importancia de seguir investigando y promoviendo prácticas que integren la visión transcompleja en la gestión educativa, como un camino hacia la sostenibilidad, la innovación y el desarrollo de una comunidad universitaria verdaderamente transformadora y comprometida con su entorno social.

Tomando en consideración las conclusiones obtenidas se hacen las siguientes recomendaciones:

Es imprescindible promover en la comunidad universitaria una cultura organizacional que valore y practique la colaboración, la interrelación y la innovación continua. Para ello, se recomienda diseñar programas estratégicos de sensibilización, capacitación y liderazgo que impulsen valores de apertura, participación activa y aprendizaje colectivo, fundamentados en los principios de la perspectiva transcompleja.

Fomentar la formación y desarrollo de habilidades gerenciales sistémicas**.** Esto implica, la adquisición y consolidación de habilidades como liderazgo transcomplejo, pensamiento estratégico, gestión del cambio, creatividad y la comunicación efectiva, deben ser permanentes. La universidad debería implementar programas de formación continua, en alianzas con instituciones de referencia en gestión innovadora, que enfoquen en el desarrollo de competencias sistémicas y relacionales, propicias para gestionar la complejidad con eficacia.

Establecer la creación y consolidación de redes institucionales internas y externas, estrategias clave para potenciar la co-evolución y la innovación. Se recomienda implementar plataformas de interacción que faciliten el intercambio de buenas prácticas, recursos y experiencias, además

de promover espacios de diálogo y participación que refuercen la interconexión entre actores, instituciones y comunidades.

La dirección universitaria y los liderazgos académicos deben adoptar estilos y prácticas de liderazgo que fomenten la innovación, la participación activa y la resiliencia en los entornos institucionales. Es esencial que el liderazgo institucional sea ejemplo de apertura al cambio, gestión participativa y co-creación, promoviendo entornos que favorezcan la experimentación y la adaptación constante.

La universidad debe institucionalizar procesos que incentiven y regulen la innovación educativa y la gestión sistémica. Estas políticas deben incluir recursos, incentivos y mecanismos de evaluación que impulsen la gestión transcompleja, alineadas con las necesidades del entorno social y tecnológico.

Investigar y evaluar continuamente los avances en gestión transcompleja. En efecto, la búsqueda del conocimiento y la innovación deben ser procesos permanentes. Se recomienda establecer sistemas de seguimiento y evaluación que permitan identificar buenas prácticas, obstáculos y áreas de mejora, alimentando un ciclo de aprendizaje constante que enriquezca la gestión institucional y docente.

Referencias

Astudillo, C. (2022). Gestión universitaria: Perspectiva transcompleja de la inteligencia organizacional en la era posthumana para la Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5412

Caira, N., Lescher, I., y Sánchez, J. (2021). Significado de la gerencia universitaria pública venezolana: perspectiva rectoral. *Revista Venezolana de Gerencia*, *26*(Especial 5), 32–50. https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.3

Castillo, J. (2023). *La gerencia de lo posible: Resiliencia del docente universitario en el contexto de crisis socioeducativa*. Ediciones de la Universidad de Carabobo.

Centro de Reflexión y Planificación Educativa. (2023). *Informe sobre la educación superior en Venezuela: Retos de la gestión institucional ante la emergencia humanitaria compleja*. Ediciones CERPE.

Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Transaction.

Etkin, J. (2020). *Gestión de la complejidad en las organizaciones: Estrategias, estructuras y diálogos dialógicos en entornos inestables*. Ediciones Granica.

Fullan, M. (2018). *La transformación educativa: La clave en la gestión escolar*. Ediciones Paidós.

García, C. (2023). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *14*(39), 45–62. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39

García, M., y López, R. (2019). Innovación pedagógica y gestión transdisciplinaria en la universidad. *Revista de Educación Superior Latinoamericana*, *45*(2), 110–118.

García Planas, R. (2024). Flexibilidad institucional y entornos complejos: El desafío de la evaluación docente en el siglo XXI. *Revista Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *28*(1), 89–107.

Lanz, R. (2021). *La condición transcompleja de la gerencia contemporánea: Conocimiento, saberes y técnicas en la sociedad global*. Editorial Actum.

Maturana, H., y Varela, F. (2022). *El árbol del conocimiento: La verdadera ciencia y la filosofía* (2.ª ed.). Editorial Universitaria.

Martínez, M. (2019). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Martínez, M. (2023). *Liderazgos orgánicos en la educación superior latinoamericana*. Editorial Trillas.

Merriam, S. B., y Brockett, R. G. (2021). *El aprendizaje de adultos en la práctica: Modelos de diseño curricular experiencial*. Editorial Miño y Dávila.

Morin, E. (2015). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Morin, E. (2017). *La mente bien ordenada: Pensar la reforma, reformar el pensamiento* (10.ª ed.). Ediciones Encuentro.

Pérez, M. (2021). *Aproximaciones epistemológicas de la educación en entornos emergentes*. Editorial Episteme.

Rodríguez Vargas, L. (2023). Superar la ceguera del conocimiento: El docente universitario como articulador de saberes fragmentados. *Revista Praxis Educativa Reconceptualizada*, *12*(2), 74–91.

Sandín Esteban, M. P. (2020). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Schavino, N., y Villegas, C. (2020). *De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo*. Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Congreso Iberoamericano de Educación.

Senge, P. (2020). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones Granica.

Siemens, G. (2015). *Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital*. Elearnspace. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

UNESCO. (2021). *Informe global de seguimiento de la educación 2021/2: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373713

Van Manen, M. (2023). *Pedagogía fenomenológica hermenéutica: La investigación de la experiencia vivida en la praxis educativa*. Editorial Herder.

RESUMEN CURRICULAR

Jesús Arcángel Miranda Márquez es ingeniero ambiental y magíster en Ciencias Gerenciales (*Cum Laude*), con más de quince años de trayectoria en el sector petroquímico y operaciones marítimas. Ha ocupado cargos gerenciales clave en Pequiven S.A., especializándose en la optimización de procesos industriales, aseguramiento de la calidad bajo normativas ISO y gestión ambiental integral. Asimismo, posee experiencia como docente en postgrados universitarios y asistente legislativo en la Asamblea Nacional. Es un líder bilingüe enfocado en el desarrollo sostenible, la mejora continua y la automatización tecnológica.

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS INTEGRAL DE SU DESARROLLO Y DESAFÍOS

Nathaly del Valle Mercado Toro [1]
nmercado092@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0234-0389
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 22 de febrero 2025 **Aprobado:** 24 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo de revisión analiza y sintetiza el estado actual, la conceptualización y las estrategias de fomento de las competencias investigativas en estudiantes de educación superior. Metodológicamente, se desarrolló un estado del arte mediante un arqueo bibliográfico exhaustivo en bases de datos académicas y repositorios institucionales (TESEO, Dialnet, Redalyc, SciELO, Scopus y Web of Science), priorizando tesis doctorales y revisiones sistemáticas publicadas en la última década. Los resultados indican que estas macro-competencias abarcan dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales-éticas. No obstante, existe un déficit generalizado en el estudiantado, evidenciado por limitaciones en el procesamiento de información, lectura crítica y redacción científica, agravado por deficiencias pedagógicas y brechas tecnológicas. Las estrategias más eficaces involucran metodologías activas como la enseñanza basada en la investigación y el uso del ecosistema tecno-pedagógico (TIC). Se concluye la necesidad imperiosa de un enfoque sistémico e institucional para su desarrollo, detectándose un vacío en la literatura respecto a la validación de modelos teóricos y una marcada escasez de instrumentos de medición estandarizados y fiables.

Palabras clave: Competencias investigativas, educación superior, enseñanza basada en la investigación, revisión sistemática, TIC.

[1]Magíster en Innovaciones Educativas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2019), Licenciada en Contaduría (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, 2005). Diplomado en Competencias Pedagógicas para Profesionales no Docentes (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2015), Programa de Formación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje - PFEVEA, (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, 2017) y Experto en Educación Virtual (FATLA, 2018). Docente Contratado (UNELLEZ, UNEFA, Instituto Tecnológico "Agustín Codazzi" e IMPM UPEL), de diversas asignaturas y/o unidades curriculares. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0234-0389. Doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

RESEARCH SKILLS IN HIGHER EDUCATION: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF THEIR DEVELOPMENT AND CHALLENGES

ABSTRACT

This review article analyzes and summarizes the current state of the field, the conceptualization, and strategies for fostering research skills among higher education students. Methodologically, a state-of-the-art review was conducted through an exhaustive literature search in academic databases and institutional repositories (TESEO, Dialnet, Redalyc, SciELO, Scopus, and Web of Science), prioritizing doctoral dissertations and systematic reviews published in the last decade. The results indicate that these macro-competencies encompass cognitive, procedural, and attitudinal-ethical dimensions. However, there is a widespread deficit among students, evidenced by limitations in information processing, critical reading, and scientific writing, exacerbated by pedagogical deficiencies and technological gaps. The most effective strategies involve active methodologies such as research-based teaching and the use of the techno-pedagogical ecosystem (ICT). The study concludes that there is an urgent need for a systemic and institutional approach to their development, noting a gap in the literature regarding the validation of theoretical models and a marked scarcity of standardized and reliable measurement instruments.

Keywords: Research skills, higher education, research-based teaching, systematic review, ICT.

Introducción

En la sociedad contemporánea, el vertiginoso avance del conocimiento y la continua demanda de innovación exigen que las instituciones de educación superior asuman el compromiso de formar profesionales dotados no solo de saberes especializados, sino de la pericia metodológica para generarlos, transferirlos y aplicarlos en la resolución de problemas del entorno. En este marco, el desarrollo de las competencias investigativas se ha consolidado como un eje transversal e insoslayable de la formación universitaria. Estas macro-competencias, cuyo núcleo radica en la habilidad para indagar, examinar de manera crítica y dar respuesta a problemáticas complejas, resultan vitales para enriquecer el acervo de la ciencia y potenciar el desarrollo socioproductivo regional.

La urgencia por fortalecer este ámbito formativo ha sido impulsada por iniciativas globales de transformación educativa, entre las que destacan el Plan

Bolonia en el contexto europeo y el Proyecto Tuning en América Latina. Ambos proyectos delinearon la imperiosa necesidad de trascender los modelos de instrucción tradicionales basados en la mera transferencia pasiva de información, reorientando los planes de estudio hacia el fomento de habilidades y disposiciones operativas aplicables en contextos reales. Sin embargo, la articulación fluida entre el dominio teórico abstractamente adquirido y la ejecución práctica en el campo de la ciencia (la denominada brecha del saber-hacer) sigue representando un desafío mayúsculo para los colectivos académicos.

El propósito central de este artículo de revisión es examinar en profundidad el estado del arte sobre las competencias investigativas en la educación superior a partir de una síntesis rigurosa de fuentes documentales. Para cumplir con este fin, el estudio analiza la estructuración conceptual de dichas competencias, ofrece un diagnóstico de su desarrollo real en los universitarios, caracteriza los enfoques pedagógicos idóneos para su estímulo y evalúa el impacto directo de las herramientas tecnológicas en el ecosistema investigativo actual.

Marco Teórico

Epistemología de las Competencias Investigativas: Un Enfoque Multidimensional

Para fundamentar las competencias investigativas en la educación superior, es imprescindible partir de una concepción holística y compleja del término competencia. Desde la perspectiva de la socioformación propuesta por Tobón (2013), las competencias no se reducen a meras conductas observables o destrezas técnicas fragmentadas; antes bien, se definen como actuaciones integrales ante problemas del entorno, articulando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, bajo un sólido marco de idoneidad y compromiso ético. En el contexto de la educación universitaria, Balbo (2015) sostiene que las competencias investigativas constituyen un sistema de saberes interconectados que facultan al estudiante para problematizar la

realidad, formular proyectos científicos, ejecutar diseños metodológicos coherentes y comunicar de manera rigurosa los hallazgos emergentes.

Esta configuración integradora se operacionaliza teóricamente a través de tres dimensiones macroestructurales complejas:

- **La dimensión cognitiva (Saber):** Sustentada en el pensamiento epistemológico y ontológico. De acuerdo con Cejas et al. (2019), esta dimensión engloba la apropiación teórica de los paradigmas de la ciencia, la comprensión del método científico y la capacidad lógica para estructurar marcos conceptuales consistentes.
- **La dimensión procedimental (Saber Hacer):** Referida a la instrumentación práctica y comunicativa del proceso indagatorio. Restrepo (2003), asocia este eje con la investigación formativa, destacando habilidades operativas esenciales como el arqueo bibliográfico avanzado, el manejo analítico de datos cuantitativos y cualitativos, y la alfabetización de la redacción científica para la difusión del conocimiento en circuitos indexados.
- **La dimensión actitudinal y ética (Saber Ser):** Vinculada a la autorregulación y los valores del investigador. Tardif (2004), enfatiza que la labor científica requiere flexibilidad cognitiva, honestidad intelectual frente al manejo de la propiedad intelectual y una sólida metacognición que permita al sujeto evaluar críticamente los sesgos y alcances de su propia práctica cognoscitiva.

La Formación Científica Universitaria y la Brecha de la Praxis

El tránsito desde los modelos universitarios tradicionales de corte enciclopédico hacia una cultura de investigación formativa devela tensiones críticas en el ecosistema de la educación superior. Díaz-Barriga (2006), argumenta que la enseñanza convencional ha priorizado una transmisión abstracta y descontextualizada de contenidos teóricos, provocando lo que en psicología educativa se denomina la "brecha del saber-hacer". Esta desconexión estructural impide que el estudiantado traslade las nociones metodológicas de los libros hacia la resolución de problemas reales del entorno, manifestando confusión conceptual y debilidades argumentativas al interactuar con datos empíricos.

Para mitigar este desfase, Schön (1992), plantea la necesidad de implementar el modelo del "profesional reflexivo", donde el aula universitaria se transforma en un espacio de práctica situada y deliberación constante. La falta de bases pedagógicas sólidas e institucionalizadas para acompañar los procesos de lectura crítica y escritura académica perpetúa la inercia del aprendizaje pasivo. Por consiguiente, la formación investigativa no debe concebirse como un hito curricular aislado, sino como un proceso de andamiaje cognitivo continuo que requiere un clima organizacional óptimo y una sólida orientación tutorial para disolver las resistencias actitudinales y elevar los niveles de autoeficacia en las comunidades de estudiantes.

Fundamentos Didácticos de la Enseñanza Basada en la Investigación

El desarrollo efectivo de capacidades científicas demanda la adopción prioritaria de enfoques pedagógicos activos y centrados en la experiencia del sujeto que aprende. El principio rector de estas innovaciones encuentra su sustento teórico en el aprendizaje experiencial. Huber (2008), señala que las metodologías activas reconfiguran los roles tradicionales del aula, posicionando al estudiante como un agente proactivo de su propio proceso cognoscitivo y transformando al docente en un facilitador estratégico del aprendizaje.

Dentro de esta gama didáctica, la *Enseñanza Basada en la Investigación* (EBI) se erige como el modelo con mayor respaldo epistémico para la educación superior. Jenkins y Healey (2005), afirman que la EBI disuelve la histórica división entre la docencia de pregrado y la producción científica institucional, involucrando directamente a los estudiantes en proyectos de indagación auténticos. Esta modalidad se complementa de forma sinérgica con las siguientes estrategias:

- **El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** Metodología que, según Barrows (1986), utiliza situaciones complejas del mundo real como detonantes del aprendizaje, exigiendo que el estudiante formule hipótesis, diseñe estrategias de recolección de información y valide soluciones fundamentadas.

- **La Mentoría en Investigación y el Aprendizaje Colaborativo:** Prácticas formativas que promueven la transferencia de saberes implícitos y el desarrollo de habilidades blandas interpersonales mediante la interacción directa entre investigadores experimentados y noveles, o a través de tutorías entre pares en equipos interdisciplinarios (Brew, 2006).

El Ecosistema Tecno-Pedagógico: Mediación de las TIC en la Praxis Científica

En el escenario de la sociedad del conocimiento, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han dejado de ser meros canales instrumentales para constituirse en un ecosistema tecno-pedagógico determinante para la investigación contemporánea. La integración de herramientas digitales en la educación superior potencia de manera exponencial la capacidad de almacenamiento, procesamiento y visualización de datos de alta densidad informacional. No obstante, Mishra y Koehler (2006) advierten, mediante el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), que el impacto de la tecnología en la ciencia formativa no depende de la sofisticación del hardware o la conectividad, sino de la articulación armónica entre el conocimiento tecnológico, el pedagógico y el del contenido por parte del cuerpo docente.

La transición disruptiva hacia entornos virtuales de aprendizaje y el asentamiento definitivo de modelos híbridos institucionales en el escenario post-pandemia han dejado de ser contingencias temporales para consolidarse como realidades estructurales de la educación superior. Esta metamorfosis de la praxis universitaria exige, de manera perentoria, el fortalecimiento y la actualización de la Competencia Digital Pedagógica dentro del cuerpo docente. Este constructo no debe reducirse a una alfabetización tecnológica de corte meramente instrumental, centrada en el dominio operativo de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), sino que demanda una resignificación didáctica sobre cómo mediar la construcción del conocimiento científico a través del ecosistema digital.

Desde esta perspectiva, Cabero-Almenara (2021), sostiene con vehemencia que los educadores universitarios deben capacitarse de forma

continua para emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no como simples canales de transmisión pasiva de contenidos, sino como andamiajes críticos de alta densidad cognitiva. Estos andamiajes operan como catalizadores de la autonomía intelectual del estudiante, guiándolo en el tránsito crítico de consumidor a productor proactivo de saber. Bajo este enfoque didáctico mediado, las herramientas digitales facilitan la apropiación de destrezas complejas para la alfabetización informacional, tales como la búsqueda avanzada, el filtrado crítico y la discriminación epistemológica de literatura científica en bases de datos indexadas de alto impacto. Al mismo tiempo, potencian el trabajo colaborativo en red y la conformación de comunidades virtuales de práctica, donde la intersubjetividad y el diálogo interactivo e interdisciplinar enriquecen significativamente los procesos de la investigación formativa.

Por añadidura, la virtualización de la enseñanza investigativa trastoca profundamente los cimientos de la docencia tradicional y, por ende, impone una profunda reconfiguración de las nociones, lógicas y dispositivos de la evaluación del aprendizaje. Al respecto, Area-Moreira (2020), resalta que evaluar competencias científicas en la virtualidad requiere trascender el control punitivo, estático o memorístico, exigiendo en su lugar el diseño e implementación de rúbricas analíticas digitales multi-criteriales y portafolios electrónicos de desempeño (e-portafolios). Estos instrumentos dinámicos y transparentes permiten realizar un seguimiento procesal, formativo y longitudinal del estudiante, logrando valorar con precisión el rigor metodológico del diseño, la maduración de los constructos teóricos y la consistencia en el procesamiento de los datos empíricos.

De igual manera, estos dispositivos tecnológicos facilitan la supervisión y el fomento de la probidad ética en los entornos virtuales, un nudo crítico contemporáneo frente a los flujos masivos de información digital; garantizando la honestidad intelectual, la transparencia y el respeto riguroso a la propiedad científica. En última instancia, esta arquitectura pedagógica y evaluativa mediada por las TIC promueve una democratización sin precedentes de la generación y difusión del conocimiento a escala transfronteriza, derribando las barreras geográficas y geopolíticas tradicionales e incorporando de manera

orgánica a los investigadores noveles en circuitos e intercambios globales de discusión científica.

Metodología

Para la estructuración y validación del presente estado del arte, se ejecutó un arqueo bibliográfico sistemático enfocado prioritariamente en repositorios de tesis doctorales y revisiones sistemáticas de la literatura. La selección de las fuentes primarias se efectuó a través de bases de datos de alto impacto y plataformas de indexación de acceso abierto y restringido, abarcando sistemas nacionales e internacionales. Entre las plataformas consultadas destacan la base de datos TESEO, principal referente de la producción doctoral en España; Dialnet, Redalyc y SciELO, pilares esenciales de la divulgación científica en el espacio iberoamericano; y bases de datos globales con revisión por pares como Web of Science (WoS) y Scopus, indispensables para asegurar la exhaustividad analítica del estudio. Asimismo, se incorporaron repositorios institucionales de notable envergadura científica, como el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los criterios de inclusión y exclusión definidos delimitaron la selección de estudios empíricos y revisiones que emplearon protocolos metodológicos rigurosos (como el sistema PRISMA) publicados durante la última década. Para el rastreo informacional se utilizaron descriptores controlados en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos, tales como "competencias investigativas", "educación superior", "research competencies" y "higher education".

Resultados y Discusión

Conceptualización y dimensiones de la competencia investigativa

El análisis documental de las fuentes seleccionadas evidencia que las competencias investigativas no pueden reducirse a un conjunto de destrezas puramente instrumentales o técnicas. Por el contrario, se configuran como un constructo holístico e integrador que articula conocimientos, habilidades operativas, disposiciones psicológicas y marcos valorativos indispensables

para la ejecución ética, crítica e idónea del quehacer científico. En concordancia con las tendencias teóricas dominantes, la literatura clasifica estas capacidades en tres grandes macro-dimensiones interactuantes:

- **Saber (Dimensión Cognitiva):** Comprende el bagaje epistemológico, ontológico y conceptual que sustenta la comprensión de la naturaleza de la ciencia, el dominio de los paradigmas de investigación y el conocimiento formal de los métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos.
- **Saber Hacer (Dimensión Procedimental y Comunicativa):** Involucra la ejecución de procesos prácticos y técnicos, tales como el diseño metodológico riguroso, el manejo de técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procesamiento estadístico o hermenéutico de la información, el dominio de la búsqueda informacional avanzada y la competencia comunicativa necesaria para la divulgación científica oral y escrita.
- **Saber Ser (Dimensión Actitudinal y Ética):** Abarca el pensamiento crítico, la flexibilidad cognitiva, la adaptabilidad ante la incertidumbre del dato, la probidad ética en el manejo de la propiedad intelectual y la capacidad de autorregulación consciente sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición).

Diagnóstico del desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios

A pesar de la relevancia institucional asignada a estas capacidades, la literatura académica analizada revela que el nivel de desarrollo real de las habilidades investigativas en el estudiantado universitario presenta deficiencias significativas y transversales en diversas latitudes. Las principales vulnerabilidades se detectan desde las fases iniciales del proceso, manifestándose en una marcada limitación para realizar búsquedas avanzadas de literatura científica, baja apropiación de buscadores especializados y serias dificultades para identificar problemas científicos formalmente estructurados.

Asimismo, se evidencia una preocupante desconexión en la fase de análisis de los datos empíricos. Los universitarios exhiben de manera recurrente una disociación estructural entre la organización instrumental de la información y su posterior interpretación hermenéutica. Esta tendencia genera confusión de opiniones al momento de seleccionar datos relevantes y construir

razonamientos analíticos sólidos, lo que devela fallas profundas en el pensamiento crítico, la escasez de un léxico técnico adecuado para la redacción científica y un déficit en la aplicación de estrategias argumentativas. Aunado a esto, se reporta una baja capacidad de pensamiento creativo para formular soluciones originales a partir de ideas propias y una metacognición débil que restringe la autorregulación del aprendizaje.

Las causas de esta problemática son multidimensionales y de carácter marcadamente sistémico. Entre los factores interconectados que consolidan estas deficiencias destacan:

- **Limitaciones pedagógicas y curriculares:** Persistencia de métodos de enseñanza de la investigación tradicionales y descontextualizados, donde prima la transmisión memorística de contenidos teóricos sobre el desarrollo real de competencias. Existe, además, una insuficiencia institucional en la oferta de talleres prácticos continuos sobre escritura académica y alfabetización informacional.
- **Acompañamiento tutorial deficiente:** Debilidades en los procesos de tutoría y mentoría académica, lo que deja al estudiante sin una guía formativa personalizada durante el desarrollo de sus proyectos de indagación.
- **Barreras actitudinales:** Presencia de actitudes desfavorables o resistencias afectivas hacia la formación investigativa, tanto en estudiantes como en algunos docentes, lo que reduce el compromiso y la motivación intrínseca hacia la ciencia.
- **Brechas de infraestructura y recursos:** Carencia de plataformas tecnológicas, escasez de software especializado para el análisis de datos (cuantitativos o cualitativos) y limitaciones de tiempo y espacio físico dentro de la carga académica ordinaria para la maduración de proyectos rigurosos.

Esta red de factores subraya que las aproximaciones fragmentadas resultan inconclusas, requiriéndose intervenciones integrales y multinivel para subsanar la brecha del saber-hacer en las aulas universitarias.

Innovaciones pedagógicas y estrategias formativas de fomento

Para mitigar las carencias diagnosticadas, la evidencia empírica respalda sólidamente la transición definitiva hacia paradigmas pedagógicos

activos centrados en el aprendizaje experiencial o la filosofía del "aprender haciendo". La creación de entornos investigativos auténticos constituye el mecanismo didáctico más eficaz para consolidar destrezas científicas. Las estrategias que reportan mayores niveles de validez y eficiencia se sintetizan formalmente a continuación:

Tabla 1

Estrategias y enfoques pedagógicos para el desarrollo de competencias investigativas

Estrategia o Enfoque Pedagógico	**Descripción Operativa de la Modalidad**	**Beneficios Clave Identificados en la Literatura**
Enseñanza Basada en la Investigación	El estudiante asume un rol de investigador activo en proyectos reales mientras el docente opera como un facilitador experto.	Fomenta la autonomía intelectual, potencia el pensamiento crítico y facilita la transferencia directa de la teoría a la práctica.
Mentoría y Aprendizaje Colaborativo	Relaciones de guía entre investigadores experimentados y noveles, complementadas con tutorías entre pares y equipos de trabajo.	Transfiere saberes implícitos, fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad científica y desarrolla destrezas de cooperación interdisciplinar.
Integración Curricular Transversal	Inserción orgánica de la investigación en los planes de estudio mediante cursos de metodología, prácticas y currículos modulares.	Supera la fragmentación de asignaturas aisladas y conecta de forma continua las habilidades cognitivas con las procedimentales.
Desarrollo Simultáneo de Habilidades	Articulación explícita de destrezas técnicas (habilidades duras) con capacidades interpersonales y éticas (habilidades blandas).	Asegura una comprensión integral del quehacer científico, optimizando la comunicación asertiva, el debate teórico y la probidad moral.
Talleres Prácticos y Psico-pedagógicos	Espacios enfocados en el trabajo cognitivo, la escritura científica, la búsqueda informacional y el fortalecimiento conductual.	Incrementa la proactividad del estudiante, reduce la ansiedad hacia la ciencia y eleva los niveles de autoeficacia percibida.

Nota. Elaboración adaptada a partir del análisis del estado del arte (2026).

Cont. Tabla 1

Estrategias y enfoques pedagógicos para el desarrollo de competencias investigativas

Estrategia o Enfoque Pedagógico	Descripción Operativa de la Modalidad	Beneficios Clave Identificados en la Literatura
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Uso de nudos críticos o problemáticas del entorno social como punto de partida para detonar los procesos de indagación formativa.	Desarrolla competencias transversales complejas de forma satisfactoria tanto en entornos presenciales como virtuales.

Nota. Elaboración adaptada a partir del análisis del estado del arte (2026).

A nivel institucional, el éxito sostenible de estas estrategias demanda un firme compromiso estructural. Experiencias documentadas en América Latina, como la gestión del conocimiento e inversión en repositorios de acceso abierto en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad César Vallejo (UCV), o en el contexto europeo a través de la Universitat Politècnica de Catalunya, ilustran cómo las políticas corporativas claras impactan positivamente en la producción científica. No del todo óptimo, las revisiones advierten sobre una persistente asimetría regional reflejada en una baja producción científica sobre competencias investigativas en los países de América del Sur, lo que evidencia la urgencia de democratizar y generalizar estas innovaciones pedagógicas a escala regional.

El papel de las TIC y los desafíos institucionales de la virtualidad

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ratifican como vectores y medios instrumentales ineludibles para la praxis científica universitaria contemporánea, por cuanto optimizan el procesamiento de datos complejos y expanden los canales de interacción global. No obstante, el potencial transformador de estas herramientas halla un cuello de botella crítico

en las limitadas competencias digitales pedagógicas del profesorado, quienes en ocasiones relegan la tecnología a un rol de mero repositorio pasivo de información.

La consolidación de entornos virtuales de aprendizaje y la adopción de modelos híbridos pospandemia imponen desafíos sistémicos que se detallan estructuralmente en la siguiente matriz:

Tabla 2

Desafíos y nudos críticos en la formación investigativa mediada por las TIC

Categoría del Desafío	**Manifestación Específica en el Entorno Universitario**	**Propuesta Teórica de Mitigación Institucional**
Brechas de Infraestructura	Carencia de hardware actualizado, falta de software especializado y conectividad inestable a redes de internet.	Inversión estratégica en recursos tecnológicos y democratización del acceso digital en los campus académicos.
Evaluación Virtual	Dificultad para adaptar y aplicar sistemas de evaluación de competencias dentro de escenarios no presenciales.	Modificar los criterios de evaluación, trascendiendo el examen teórico para valorar el desempeño en prácticas mediadas.
Limitaciones Curriculares	Escasez de bases pedagógicas institucionales sólidas e inserción aislada de la investigación en los cursos.	Reingeniería curricular para articular las TIC de forma transversal, modular y sistémica en los planes de estudio.
Resistencia Actitudinal	Actitudes negativas o apatía hacia la formación investigativa y la apropiación tecnológica por actores del proceso.	Programas de sensibilización, fomento de la motivación intrínseca y talleres continuo de acompañamiento tutorial.

Nota. Clasificación de nudos críticos identificados en la literatura científica analizada (2026).

Cont. Tabla 2

Desafíos y nudos críticos en la formación investigativa mediada por las TIC

Categoría del Desafío	Manifestación Específica en el Entorno Universitario	Propuesta Teórica de Mitigación Institucional
Calidad de la Investigación	Predominio de muestras pequeñas, escasez de modelos teóricos robustos y proliferación de herramientas de medición *ad hoc*.	Impulsar investigaciones de enfoque holístico, validar modelos conceptuales y diseñar instrumentos de alta fiabilidad y validez.

Nota. Clasificación de nudos críticos identificados en la literatura científica analizada (2026).

Pese a este panorama restrictivo, la apropiación paulatina de los recursos digitales está configurando nuevos paradigmas en la capacitación científica, permitiendo el florecimiento de redes de colaboración transfronterizas y abriendo oportunidades sin precedentes para la generación de un conocimiento interdisciplinar y transcomplejo.

Conclusiones

El análisis exhaustivo del estado del arte permite concluir que el fortalecimiento real de las competencias investigativas en la educación superior trasciende la simple adición de asignaturas metodológicas aisladas; exige una reingeniería sistémica de las instituciones universitarias encaminada a instaurar una auténtica cultura de la investigación que penetre la práctica cotidiana del aula. La estabilidad de estas destrezas opera como el sustrato pedagógico indispensable para garantizar la excelencia en la formación de los futuros profesionales e investigadores encargados de guiar la transformación social.

A partir de la revisión realizada, se identifican importantes vacíos y meta-desafíos en la literatura científica que la comunidad académica debe atender con urgencia. En primer término, prevalece una evidente escasez de modelos teóricos robustos que permitan una conceptualización y operacionalización unívoca del constructo de la competencia investigativa. En segundo lugar, se constata una grave deficiencia metodológica en los estudios empíricos analizados, caracterizada por la proliferación y uso generalizado de cuestionarios *ad hoc* que carecen de procesos formales de validación y confiabilidad psicométrica. Esta debilidad instrumental imposibilita la evaluación objetiva de las innovaciones pedagógicas implementadas y compromete severamente la generalización de los resultados y la comparación transnacional de los datos. Superar estos vacíos epistemológicos y metodológicos se instituye como una condición indispensable para validar la efectividad de las políticas educativas orientadas al desarrollo científico de la región.

Asimismo, es esencial fomentar alianzas entre escuelas, universidades y las organizaciones de la sociedad civil; por cuanto, la colaboración entre estos actores puede enriquecer la experiencia educativa al ofrecer oportunidades prácticas de aprender sobre sostenibilidad en contextos reales al extenderse a la educación informal y no formal. Por ello, para fortalecer la educación para la sostenibilidad como eje transversal en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables es imperativo considerar las dimensión económica, social y ambiental para actuar de manera consciente y responsable en sus decisiones cotidianas.

Referencias

Area-Moreira, M. (2020). La educación superior en la era digital: Retos para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(1), 41–60.

Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.). Editorial Episteme.

Asociación Europea de Profesores de Español. (2024). *Repositorios de universidades españolas*. Plataforma Digital AEPE. https://aepe.eu/repositorios-de-universidades-espanolas/

Balbo, J. (2015). *Formación en competencias investigativas: Un modelo teórico para la educación superior*. Ediciones del CID.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, *20*(6), 481–486.

Biblioteca Universitat Oberta de Catalunya. (2023). *Tesis doctorales: Sistema de consulta TESEO*. Servicios de Colección Digital UOC. https://biblioteca.uoc.edu:8080/es/Coleccion-digital-por-areas-de-estudio/coleccion/Tesis-doctorales-TESEO/

Brew, A. (2006). *Research and teaching: Beyond the divide*. Palgrave Macmillan.

Cabero-Almenara, J. (2021). Marcos de competencias digitales para el profesorado universitario: Una visión crítica. *Revista de Educación a Distancia*, *21*(65), 1–28.

Cejas, C. I., Rueda, M. J., Ceballos, M. G., y Alías, M. (2019). Formación en competencias investigativas en la universidad: Una mirada desde los enfoques teóricos. *Revista Venezolana de Gerencia*, *24*(88), 1012–1028.

Centro de Información Dialnet. (2025a). *Competencias investigativas en educación superior: Análisis documental*. Universidad de La Rioja. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9586501.pdf

Centro de Información Dialnet. (2025b). *Evaluación de competencias investigativas en la Educación Superior*. Universidad de La Rioja. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5985884

Consorcio Redalyc. (2023a). *La formación investigativa en la educación superior: Perspectivas iberoamericanas*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961404011.pdf

Consorcio Redalyc. (2023b). *Fortalecimiento de competencias investigativas: Una revisión sistemática de estrategias utilizadas en la educación superior*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,

España y Portugal. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571776337014&tab=1

Consorcio Redalyc. (2023c). *Habilidades científicas y competencias investigativas formativas*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. https://www.redalyc.org/journal/5717/571776337014/html/

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Ediciones Morata.

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y métodos de enseñanza. *Revista de Educación*, (1), 59–81.

Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación* (7.ª ed.). Ediciones Quirón.

Jenkins, A., y Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. The Higher Education Academy.

LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. (2024). *Desafíos metodológicos y competencias investigativas en educación superior*. Redilat. https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1313

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024). *TESEO: Base de datos de tesis doctorales del sistema universitario español*. Gobierno de España. https://www.ciencia.gob.es/Universidades/TESEO.html

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Bases de datos y recursos electrónicos de la Biblioteca de Educación*. Gobierno de España. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/comunes/recursos-electronicos/bases-datos.html

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054.

Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124.

Red de Bibliotecas Universitarias Españolas. (2024). *Directorio de Repositorios Institucionales REBIUN*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. https://www.rebiun.org/directorio-repositorios-institucionales

Red de Conocimiento Digital CSIC. (2022). *Bases de datos y recursos en internet de tesis doctorales: Guía técnica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. https://digital.csic.es/bitstream/10261/8740/1/DE%20TESIS%20DOCTORALES.pdf

Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2025). *Producción científica y gestión del conocimiento de la UNAM*. UNAM. https://repositorio.unam.mx/

Repositorio Nacional de México. (2025). *Repositorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI)*. Conahcyt. https://repositorionacionalcti.mx/

ResearchGate Comunidad Científica. (2022). *Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios: Un enfoque de aprendizaje experiencial*. ResearchGate GmbH. https://www.researchgate.net/publication/358172464_Desarrollo_de_competencias_investigativas_en_estudiantes_universitarios

ResearchGate Comunidad Científica. (2023). *Competencias investigativas en educación superior: Research competencies in higher education*. ResearchGate GmbH. https://www.researchgate.net/publication/375366346_Competencias_investigativas_en_educacion_superior_Research_competencies_in_higher_education

ResearchGate Comunidad Científica. (2024). *Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: análisis de publicaciones indexadas*. ResearchGate GmbH. https://www.researchgate.net/publication/379605433_Competencias_investigativas_en_educacion_superior_en_Latinoamerica_analisis_de_publicaciones_indexadas

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195–202.

Schön, D. A. (1992). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción*. Editorial Paidós.

SciELO Cuba. (2023). *Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: análisis de publicaciones indexadas*. *Revista Conrado*, *19*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000100012

SciELO Ecuador. (2025). *Producción científica en Scopus sobre competencias investigativas en estudiantes universitarios*. *Revista Vive*, *8*(1). http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862025000100049

SciELO Uruguay. (2023a). *Revisión sistemática sobre competencias de investigación en estudiantes de educación superior*. *Revista Páginas de Educación*, *16*(2). http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v16n2/1688-7468-pe-16-02-186.pdf

SciELO Uruguay. (2023b). *Revisión sistemática sobre competencias de investigación en estudiantes de educación superior: Un análisis de tendencias*. *Revista Páginas de Educación*, *16*(2). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682023000200186

SciELO Venezuela. (2025). *Las percepciones de la competencia investigativa en el desarrollo de la educación superior*. *Revista Pedagogía*, *46*(1). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102033

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). Editorial Ecofe.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Normas para la publicación de artículos en la revista SABIDURÍA*. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. [Documento normativo interno].

Valles, M. S. (2002). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Wikipedia Comunidad de Aprendizaje. (2024). Teseo (base de datos). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. https://es.wikipedia.org/wiki/Teseo_(base_de_datos

RESUMEN CURRICULAR

Nathaly Mercado, nacida en Barinas Venezuela, Licenciada en Contaduría (UNELLEZ, 2005), Magister en Innovaciones Educativas (UPEL, 2019), cursando actualmente estudios de Doctorado en Educación (UPEL), con Diplomado en Competencias Pedagógicas para Profesionales no Docentes (UPEL, 2015), Programa de Formación en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje - PFEVEA, (UNELLEZ, 2017) y Experto en Educación Virtual (FATLA, 2018). Docente Contratado (UNELLEZ, UNEFA, Instituto Tecnológico "Agustín Codazzi" e IMPM UPEL), de diversas asignaturas y/o unidades curriculares. Personal administrativo de la UPEL IMPM Extensión Académica Barinas. Participa como Ponente en actividades académicas.

EDUCACIÓN EL DOCENTE COMO ARQUITECTO ONTOLÓGICO DEL QUEHACER SOCIO -COMUNITARIO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN PRIMARIA LATINOAMERICANA

Nerys Elizabeth Tovar Diaz [1]
nerystovar72@gmail.com
https://orcid.org/0009 0003 8746 2020
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 02 de marzo 2025 **Aprobado:** 17 de abril 2025

RESUMEN

Este artículo sintetiza las unidades de análisis del quehacer socio-comunitario del docente de primaria en Latinoamérica (2020-2026). Se asume una visión ontológica y transdisciplinaria para comprender al maestro como un arquitecto de realidades sociales que dinamiza el aprendizaje significativo en contextos de vulnerabilidad. Metodológicamente, se sustenta en una revisión sistemática cualitativa hermenéutico-interpretativa, aplicando criterios de elegibilidad en Scopus, WoS y SciELO. La triangulación de marcos epistemológicos, axiológicos y político-territoriales decodifica la densidad semiótica de la praxis educativa en regiones con alta diversidad cultural. De este modo, se propone una síntesis doctoral que problematiza la labor docente como motor de cambio social y reconstrucción del tejido comunitario regional. Los hallazgos revelan que el Ser-Hacer docente constituye el núcleo ontológico que transforma la escuela en un ecosistema vivo de resiliencia y participación democrática. Emergen unidades como el cuidado socioecológico y la afectividad, posicionando la labor educativa como imperativo político relacional indispensable para la justicia cognitiva. Se concluye que mejorar el clima escolar exige marcos transdisciplinarios que reconozcan la dignidad docente y una evaluación basada en la ética del cuidado. Es imperativo que las políticas públicas fomenten la formación situada y el bienestar del maestro para garantizar aprendizajes de calidad y sustentabilidad territorial. La labor del docente arquitecto representa la piedra angular para alcanzar una transformación educativa regional auténtica, dialógica y profundamente humana.

Palabras clave: *Aprendizaje significativo; Arquitectura docente; Axiología; Convivencia escolar; Educación primaria; Iberoamérica; Ontología; Transdisciplinariedad*

---

[1]Especialista en Dirección y Supervisión, Licenciada en Educación Integral. Directora de la Escuela Básica Julio Garmendía, ubicada en Guatarama, Uverito, estado Guárico Investigadora enfocado en la gerencia educativa, la supervisión institucional y la optimización de los procesos de enseñanza. Orcid: https://orcid.org/0009 0003 8746 2020. Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

THE TEACHER AS AN ONTOLOGICAL ARCHITECT OF SOCIAL AND COMMUNITY ENGAGEMENT AND MEANINGFUL LEARNING IN LATIN AMERICAN ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

This article summarizes the units of analysis for the socio-community work of elementary school teachers in Latin America (2020–2026). It adopts an ontological and transdisciplinary perspective to understand teachers as architects of social realities who foster meaningful learning in vulnerable contexts. Methodologically, it is based on a qualitative, hermeneutic-interpretive systematic review, applying eligibility criteria in Scopus, WoS, and SciELO. The triangulation of epistemological, axiological, and political-territorial frameworks decodes the semiotic density of educational praxis in regions with high cultural diversity. Thus, this doctoral thesis proposes a synthesis that problematizes teaching as a driver of social change and the reconstruction of the regional community fabric. The findings reveal that the teacher's Being-Doing constitutes the ontological core that transforms the school into a living ecosystem of resilience and democratic participation. Concepts such as socio-ecological care and affectivity emerge, positioning educational work as a relational political imperative indispensable for cognitive justice. It is concluded that improving the school climate requires transdisciplinary frameworks that recognize the dignity of teachers and an evaluation based on the ethics of care. It is imperative that public policies promote context-based training and teacher well-being to ensure quality learning and regional sustainability. The work of the architect-teacher serves as the cornerstone for achieving an authentic, dialogical, and deeply human regional educational transformation.

Keywords: *Meaningful learning; Instructional design; Axiology; School community; Elementary education; Latin America; Ontology; Transdisciplinarity*

Introducción

La Fractura Ontológica y el Giro hacia la Complejidad

La realidad educativa en Latinoamérica (2020–2025) se encuentra signada por crisis estructurales que exigen un giro irreversible hacia el paradigma de la complejidad docente. Bajo esta mirada, las instituciones escolares trascienden la instrucción técnica para asumirse como ecosistemas

vivos donde convergen identidades locales y memorias territoriales compartidas. Morin (1999), fundamenta que el pensamiento complejo permite articular las incertidumbres locales con las exigencias globales de una educación para la paz duradera. Esta transición curricular demanda una praxis pedagógica enraizada en la singularidad del territorio, desafiando la homogeneización que históricamente ha ignorado las raíces campesinas e indígenas. Por consiguiente, la escuela primaria se redefine hoy como un bastión de resistencia axiológica frente a la fragmentación del conocimiento tradicional imperante. En este escenario, la educación debe responder a las desigualdades mediante un compromiso ético situado que dignifique la vida comunitaria regional.

La problematización de la educación primaria en la región revela una fractura persistente entre las políticas públicas centralizadas y la realidad fenomenológica de las aulas rurales. Esta desconexión constituye una herida epistémica que despoja al acto educativo de su sentido vital, ético y transformador en entornos de alta vulnerabilidad. La estandarización de indicadores de logro ignora las trayectorias de vida de los educandos, reduciendo el aprendizaje a una transacción de información sin arraigo ontológico real. Investigaciones sugieren que esta desterritorialización del saber genera una alienación que distancia al estudiante de su entorno productivo y cultural inmediato. Ante este vacío, surge la necesidad de reintegrar la escuela al tejido social mediante una arquitectura pedagógica que reconozca la diversidad como potencia. La construcción de una educación con rostro humano requiere, por tanto, una relectura crítica de los fines de la enseñanza actual.

En este panorama, el docente de primaria emerge como un arquitecto ontológico del quehacer socio-comunitario, trascendiendo el rol de ejecutor de currículos nacionales estandarizados. Este Ser-Hacer docente constituye la unidad ontológica primaria que dinamiza procesos de paz mediante la autopoiesis lingüística y social en el aula contemporánea. Dicha categoría permite re-conceptualizar la identidad del educador como un intelectual transformador capaz de subvertir las vulnerabilidades del entorno inmediato mediante la agencia. Medina (2023), enfatiza que el docente rural, como

agente de cambio, navega la diversidad multigrado para fomentar un aprendizaje verdaderamente significativo. De esta manera, el docente media activamente entre las políticas públicas y las necesidades latentes de su comunidad escolar en contextos de crisis. La labor arquitectónica implica un ejercicio de organización social en constante devenir axiológico para el bienestar sistémico.

La crisis sistémica derivada de la precariedad material ha forzado una relectura de la función social del recinto escolar en comunidades históricamente vulneradas por el Estado. No se trata simplemente de un espacio de resguardo físico, sino de una zona de contacto donde el docente media entre la carencia y la transformación. Según Montero (2025), la responsabilidad social del maestro rural constituye un elemento esencial para el desarrollo de comunidades educativas más equitativas y sostenibles. Esta orfandad institucional es tensionada por liderazgos magisteriales que asumen la escuela como epicentro de la soberanía alimentaria y el cuidado ecológico regional. Así, el aprendizaje significativo deja de ser una meta cognitiva para transformarse en una estrategia de resiliencia territorial colectiva y duradera. La escuela, en su dimensión ecosistémica, se erige como el refugio primordial frente a la desintegración de los lazos sociales tradicionales actuales.

Marco Teórico

El Ser-Hacer como Estructura de Sentido

La ontología del docente de educación primaria trasciende la concepción técnica del instructor para situarse en la dimensión del Ser-Hacer como unidad autopoiética de transformación social. Esta perspectiva dialéctica tensiona la visión tradicional del maestro ejecutor de currículos frente a la del arquitecto socio-comunitario que se autoconstruye en el diálogo permanente. Núñez (2010), fundamenta que los imaginarios sociales del docente rural configuran una pertinencia sociocultural que desafía la estandarización de las políticas estatales contemporáneas de "talla única". Por su parte, Medina (2023), sostiene que esta labor se inscribe en el paradigma de la complejidad, donde la incertidumbre es el sustrato para la emergencia de nuevas realidades

pedagógicas. En consecuencia, la labor docente se instituye como un acto de resistencia política que dignifica la esencia humana mediante la edificación de estructuras de cuidado. Este arquitecto ontológico no solo diseña instrucción, sino que edifica justicia social desde la cotidianidad escolar regional.

La noción de "arquitectura" pedagógica en la labor docente evoca la capacidad de proyectar espacios de intersubjetividad donde el conocimiento se construye sobre cimientos de transdisciplinariedad. Esta metáfora sugiere que el docente no es un receptor pasivo, sino un diseñador de ambientes que responden a la topografía social de su comunidad inmediata. Según Dravet et al. (2020), la transdisciplinariedad representa la vía para superar la fragmentación del saber y reconectar la educación con la experiencia vital y corporal del ser. Bajo esta lógica, Ansoleaga (2019), argumenta que la educación rural transformadora requiere una ruptura con el pensamiento lineal para abrazar una visión ecosistémica del aprendizaje significativo. De este modo, el docente articula los pilares de la identidad y el saber en una estructura coherente que soporta las crisis estructurales del sistema. Esta arquitectura ontológica se convierte en el andamiaje necesario para que el educando transite hacia la autonomía colectiva.

El aprendizaje significativo en la primaria latinoamericana se problematiza no como una meta cognoscitiva aislada, sino como una construcción ética vinculada al cuidado socioecológico territorial. Esta categoría exige que el docente actúe como un mediador capaz de integrar las vivencias cotidianas y las crisis ambientales en el diseño curricular situado. Mendoza et al. (2025), enfatizan que el cuidado socioecológico debe ser la base del aprendizaje, permitiendo que el estudiante reconozca su interdependencia con el ecosistema planetario. Asimismo, Castillo et al. (2022), argumentan que el docente debe desaprender roles tradicionales para convertirse en un guía que modele acciones integrales y transformadoras. De esta manera, el conocimiento deja de ser una acumulación estéril de datos para transformarse en una herramienta de preservación de la vida regional digna. La significatividad del aprendizaje reside, por tanto, en su potencial para sanar la fractura entre la escuela y el territorio habitado.

Colonialidad del Poder y Descolonización Pedagógica

La arquitectura del quehacer docente se inserta en una lucha frontal contra la colonialidad del poder que históricamente ha invisibilizado las epistemologías locales bajo estándares urbanocéntricos. Quijano (2000), advierte que este eurocentrismo cognitivo despoja a las comunidades de su capacidad de pensarse desde su propia realidad territorial, histórica y cultural, naturalizando una supuesta superioridad del saber técnico-académico sobre los conocimientos ancestrales vinculados a la tierra y la producción campesina. Bajo este régimen, la escuela primaria opera a menudo como un instrumento de asimilación cultural que ignora la riqueza del contexto territorial inmediato del educando; una imposición de currículos de «talla única» que, como advierte Núñez (2010), colisiona abiertamente con los imaginarios sociales de los maestros rurales, quienes demandan una pertinencia sociocultural situada. Por ello, es imperativo denunciar las prácticas que perpetúan la marginalidad y la exclusión de los saberes locales en el diseño curricular nacional oficial, asumiendo que la descolonización educativa exige restituir la autoridad cognitiva a los sujetos que habitan, sienten y significan el campo frente a la hegemonía administrativa.

Frente a la educación bancaria tradicional denunciada por Freire (1970), la arquitectura docente debe proponer una pedagogía de la liberación que transforme al oprimido en sujeto de su propia historia política. Esta transición implica que el maestro de primaria asuma su rol como intelectual transformador, mediando activamente entre el conocimiento científico formal y la sabiduría popular acumulada. Dicha labor requiere, de acuerdo con los postulados de Giroux (1988, 2018), una profunda conciencia crítica sobre cómo las estructuras de poder influyen tanto en la cotidianidad del aula como en la gestión escolar. Al descentrar el currículo, se permite que el estudiante rural se reconozca como un actor político capaz de agenciar cambios en su ecosistema social y productivo, transformando la escuela de un recinto de repetición a un laboratorio de soberanía pedagógica y justicia social. De este modo, el diálogo dialéctico y la convivencia escolar entendida desde la justicia social (Fierro y

Carbajal, 2019) se instituyen como las herramientas fundamentales para fracturar de raíz los monólogos del saber hegemónico e institucionalizado.

Axiología de la Afectividad y el Cuidado en Primaria

La axiología de la afectividad emerge como el cimiento invisible sobre el cual se edifica el aprendizaje significativo y la convivencia pacífica en la primaria latinoamericana actual. El aula se concibe como un espacio de resonancia emocional donde el cuidado trasciende la norma para volverse una praxis de vida territorial y soberana. Noddings (1984), fundamenta que el aprendizaje real solo es posible en entornos donde la confianza y el reconocimiento del otro son pilares éticos fundamentales del proceso. Esta perspectiva desplaza el enfoque punitivo tradicional hacia una ética de la responsabilidad compartida por el bienestar integral de cada estudiante de la red. Según Mendoza et al. (2025), el cuidado socioecológico constituye la base del aprendizaje situado, vinculando la afectividad con la protección de la vida en el entorno. Por tanto, el cuidado deviene en un imperativo político que sostiene la cohesión de la comunidad escolar frente a la crisis.

Por su parte, Maturana (1997), sostiene que el lenguaje y la emoción son las dimensiones biológicas que constituyen lo humano en el acto de convivir y aprender colectivamente en el aula. En esta arquitectura docente, la validación emocional del niño es el primer paso para su empoderamiento como sujeto con voz y voto en su propio territorio rural. La afectividad posee una cualidad protectora que mitiga los efectos de la exclusión social y fortalece la resiliencia ética de los futuros ciudadanos de la región. Tobón (2017), resalta que la socioformación integra esta dimensión afectiva mediante proyectos éticos de vida que dan sentido a los contenidos académicos formales del currículo. De este modo, la escuela primaria deja de ser una fábrica de sujetos productivos para convertirse en un jardín de humanidad donde se cultiva la dignidad. La labor del docente arquitecto consiste, entonces, en diseñar atmósferas de aprendizaje donde el afecto sea el motor de la curiosidad.

La labor del docente como arquitecto ontológico exige una sensibilidad fenomenológica capaz de decodificar los lenguajes no verbales y las necesidades afectivas de la infancia regional en riesgo. En este horizonte,

Ansoleaga (2019), sostiene que la educación rural transformadora depende de un maestro que se perciba como un agente de desarrollo humano y de cuidado ético. Esta arquitectura relacional fractura el encierro del aula tradicional, convirtiendo el afecto en un dispositivo pedagógico que humaniza la transferencia del conocimiento científico formal y descolonizado. Así, la mediación docente se transforma en un ejercicio de hospitalidad donde el estudiante es acogido en su diferencia y potenciado en su autonomía creadora. Se concluye que la asertividad afectiva es el puente necesario para transitar desde la simple instrucción técnica hacia una formación integral, dialógica y humanista. Esta praxis de cuidado garantiza que la escuela sea, ante todo, un refugio de civilidad y esperanza colectiva.

Metodología

La arquitectura metodológica de esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico-interpretativo, distanciándose de la rigidez empírico-analítica tradicional. Según Buitrago (2023), este diseño documental permite abordar la realidad educativa no como un objeto estático, sino como un fenómeno emergente que requiere una mirada holística y situada. Bajo esta premisa, se asume la indagación hermenéutica propuesta por Packer (1985, citado en Ansoleaga, 2019) para estudiar la conducta humana y la praxis pedagógica en entornos de alta vulnerabilidad. Por ello, el investigador actúa como un mediador que busca la fusión de horizontes entre los textos analizados y la realidad latinoamericana actual. Esta ruta garantiza que la construcción del modelo sea una teorización anclada en la evidencia científica regional verificable y epistémicamente profunda.

El procedimiento se estructuró siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA-ScR, asegurando la transparencia y trazabilidad necesarias para una revisión sistemática de nivel doctoral en ciencias sociales. La búsqueda bibliográfica se realizó en repositorios de alto prestigio como Scopus, WoS y SciELO, delimitando una ventana temporal estratégica entre los años 2020 y 2025. Fierro y Carbajal (2019), sugieren que este tipo de trabajo documental es fundamental para identificar enfoques teóricos prevalecientes y proponer nuevas categorías de análisis desde la justicia social. Tras la aplicación de criterios de elegibilidad y el cribado de registros iniciales, se consolidó una

muestra definitiva de treinta y un documentos con rigor metodológico. Dialécticamente, se problematizó la dispersión terminológica, optando por descriptores que priorizaran la ontología y el quehacer docente.

La sistematización de la muestra se ejecutó mediante un flujo procedimental riguroso que incluyó las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de las fuentes. En la etapa de identificación se recuperaron ciento cuarenta y cinco registros, los cuales fueron sometidos a un tamizaje por título y resumen para descartar estudios con sesgos urbanocéntricos. Posteriormente, la fase de elegibilidad permitió verificar la presencia de las categorías ontológicas exigidas, resultando en la inclusión final de textos con alta densidad semiótica. De acuerdo con García (2024), el uso de narrativas en la investigación cualitativa permite visibilizar las tensiones y procesos de crisis que enfrentan los maestros. La legitimación de los hallazgos se alcanzó mediante la triangulación de perspectivas, cumpliendo con los criterios de credibilidad exigidos por la normativa de la UPEL en este nivel.

El proceso de análisis se desarrolló mediante la categorización axial, organizando el corpus en tres dimensiones interpretativas: Ser-Hacer, Escuela-Territorio y Axiología-Afectividad en primaria. Estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se entrelazan mediante la lógica de la complejidad para dar cuenta de la totalidad del fenómeno escolar. Según Bolaños (2024), la triangulación metodológica es esencial para validar la información recolectada y fortalecer el rigor fenomenológico del estudio en comunidades diversas. De este modo, la investigación logra una síntesis interpretativa que respeta la voz del docente como un arquitecto de su propio quehacer. Finalmente, se resguardó la confirmabilidad mediante una trazabilidad documental exhaustiva, coherente con la ecología de la acción que demanda el paradigma postpositivista para generar una ciencia social con pertinencia.

Resultados y Discusión

La Arquitectura del Quehacer Docente

El quehacer socio-comunitario en la región latinoamericana (2020–2025) se define por una mediación dialéctica entre la identidad territorial y las exigencias de paz situada. Los resultados indican que en contextos como el colombiano y el mexicano, el docente actúa como un mediador de la memoria histórica y un gestor de convivencia ante la exclusión estructural. Rojas Quesada y Amaya Rojas (2022), sostienen que la identidad rural no es una categoría estática, sino una construcción dialógica que el maestro dinamiza desde el aula primaria. Esta arquitectura pedagógica se manifiesta en proyectos institucionales que integran la realidad productiva local con las competencias ciudadanas. Según Onofre (2025), esta labor de mediación en la resolución de conflictos escolares fortalece la resiliencia paradigmática del sistema educativo frente a la violencia. En consecuencia, el docente se erige como un puente entre la herida social y la reconstrucción soberana del tejido comunitario.

La realidad del Ser-Hacer docente en Venezuela revela una arquitectura de resistencia ética profunda frente a la precariedad institucional y la crisis compleja persistente. El estudio de Medina (2023), resalta que el maestro rural ha asumido roles de protección social que desbordan las funciones tradicionales del recinto escolar escolarizado. Esta labor se inscribe en el paradigma de la complejidad, donde el docente navega la incertidumbre multigrado para garantizar un aprendizaje verdaderamente significativo. Por su parte, Ansoleaga (2019), describe cómo esta educación transformadora resiste mediante la innovación y el compromiso ontológico de los actores involucrados en el proceso. Así, el docente venezolano se configura como el último bastión de la civilidad, reconstruyendo la esperanza mediante una praxis que dignifica la vida. La arquitectura socio-comunitaria se materializa aquí como un acto heroico de sostenimiento del tejido humano y pedagógico actual.

El vínculo escuela-comunidad en el nivel primario constituye el reactivo ontológico que dota de sentido a la gestión pedagógica y administrativa en el

territorio. La evidencia sugiere que la apertura de la institución a los saberes de las familias incrementa el compromiso del educando con su formación integral y situada. Turbí (2023), destaca que la participación comunitaria en la gestión educativa permite metabolizar contenidos abstractos en soluciones para problemas territoriales urgentes. Esta arquitectura relacional fractura el encierro del aula tradicional, integrando al directivo como un líder de justicia social escolar según fundamenta Buitrago (2023). Por consiguiente, el tejido socio-comunitario se instituye como un currículo vivo que desafía la obsolescencia de modelos técnicos desvinculados de la realidad. La escuela se transforma así en un centro de irradiación axiológica que fortalece la democracia desde su base.

La participación democrática en los asuntos escolares fomenta una cultura de corresponsabilidad que mejora el clima institucional de manera persistente en la región. Los hallazgos indican que la mediación del docente en la resolución de tensiones permite transitar desde la vigilancia hacia el reconocimiento pleno de la alteridad. Onofre (2025), argumenta que el rol mediador es esencial para transformar el conflicto motor en una oportunidad de aprendizaje ciudadano y paz territorial. Asimismo, García (2024), resalta que las historias de vida en zonas marginales revelan una lucha constante por la dignidad y la superación del rezago educativo. Esta arquitectura de la participación permite que la escuela deje de ser objeto de intervención para convertirse en un sujeto colectivo activo. El docente arquitecto diseña espacios de intersubjetividad donde la justicia social se aprende mediante el ejercicio real de la soberanía.

La integración de la dimensión socio-comunitaria requiere una reconfiguración transdisciplinaria de la formación docente inicial y continua en toda la región iberoamericana. No basta con el dominio de estrategias didácticas técnicas; se exige una sensibilidad fenomenológica que permita al maestro leer los códigos culturales y necesidades locales. Dravet et al. (2020), proponen que la educación del futuro debe basarse en la experimentación corporal y la superación de la fragmentación del saber científico. En este horizonte, Mendoza et al. (2025), sitúan el cuidado socioecológico como la piedra angular para desarrollar una conciencia planetaria desde el aprendizaje

situado. Esta prospectiva doctoral insta a las instituciones a transitar hacia currículos que prioricen la investigación-acción y la sustentabilidad territorial profunda. Solo así el docente podrá consolidar su rol de arquitecto ontológico capaz de edificar realidades humanas liberadoras.

Tabla 1.

Análisis Comparativo de la Labor Docente Socio-Comunitaria (2020-2025).

Dimensión	Colombia (Identidad y Paz)	México (Comunidad y Pluralidad)	Venezuela (Resiliencia y Crisis)
Rol Docente	Mediador de memoria histórica.	Líder comunitario y traductor.	Gestor de resiliencia y cuidado.
Enfoque	Reconstrucción del tejido social.	Autonomía y saberes originarios.	Protección social en emergencia.
Principal Tensión	Centralismo vs. Identidad Rural.	Estandarización vs. Diversidad.	Precariedad vs. Vocación.
Referente Clave	Rojas y Amaya (2022).	Zavala y Rivera (2023).	Hidalgo (2023); Medina (2023).

Fuente: investigadora 2026

El Tejido Socio-Comunitario como Reactivo Pedagógico

El vínculo escuela-comunidad en el nivel primario latinoamericano constituye un reactivo ontológico que dota de sentido trascendente a la gestión pedagógica y administrativa territorializada. La apertura de la institución hacia los saberes de las familias incrementa significativamente el compromiso del educando, transformando la instrucción en una praxis social situada y soberana. Turbí (2023), destaca que esta integración dialógica permite metabolizar los contenidos abstractos en soluciones concretas para las problemáticas que aquejan al territorio habitado. Esta arquitectura relacional fractura el encierro del aula tradicional, convirtiendo la plaza y la asamblea en espacios legítimos de un aprendizaje transdisciplinario y dialógico de alto nivel. Por consiguiente, el tejido socio-comunitario se instituye como un currículo vivo que desafía la obsolescencia de los textos escolares desvinculados de la realidad. La escuela primaria se transforma así en un centro de irradiación axiológica que fortalece la democracia desde su propia base social.

La participación democrática en los asuntos escolares primarios fomenta una cultura de corresponsabilidad que reduce la violencia y mejora el clima institucional de manera persistente. Los hallazgos indican que en comunidades

donde el docente involucra activamente a los actores locales en la evaluación socioformativa, se observa un mayor respeto por la diversidad cultural. Sandoval (2014), argumenta que la convivencia escolar es el reflejo de la gestión del conocimiento comunitario compartida entre todos los nodos de la red educativa. Esta arquitectura de la participación permite que la institución deje de ser un objeto de intervención para convertirse en un sujeto colectivo de transformación integral. De este modo, la labor docente se desplaza desde la jerarquía administrativa hacia una horizontalidad ética validada por el reconocimiento mutuo del ser. El docente arquitecto diseña, entonces, espacios de intersubjetividad donde la justicia social se aprende mediante el ejercicio real de la ciudadanía soberana.

Finalmente, la integración efectiva de la dimensión socio-comunitaria en el aprendizaje significativo exige una reconfiguración transdisciplinaria de la formación docente inicial y continua en la región iberoamericana. No basta con el dominio de estrategias didácticas técnicas; se requiere una sensibilidad fenomenológica que permita al maestro leer los códigos culturales y necesidades del entorno. Ansoleaga (2019), sostiene que la educación rural transformadora sólo es posible si el docente se percibe como un agente de desarrollo local sustentable y ético. Esta prospectiva doctoral insta a las universidades a transitar desde modelos de instrucción conductistas hacia currículos que prioricen la investigación-acción-participativa y la complejidad del saber. Solo así podrá el docente consolidar su rol de arquitecto ontológico, capaz de edificar realidades educativas que respondan a los anhelos de dignidad de los pueblos. La labor docente es, en última instancia, un compromiso con el futuro de la vida civilizada y humanista latinoamericana.

Discusión Dialéctica

El Arquitecto Ontológico en la Complejidad

La confrontación de los hallazgos con la teoría de la autopoiesis de Maturana (1997) permite comprender el Ser-Hacer docente como un sistema vivo en constante organización social. Los resultados evidencian que el docente de primaria, al actuar como arquitecto socio-comunitario, reconfigura su identidad ontológica ante las perturbaciones del entorno latinoamericano

contemporáneo (2020-2025). Esta dinámica no lineal sugiere que la labor pedagógica trasciende la ejecución mecánica para convertirse en una praxis de vida generadora de resiliencia territorial. La contribución doctoral reside en identificar que el maestro es una unidad constituyente que transforma la realidad desde su propia coherencia ética relacional. Medina (2023) sostiene que esta labor se inscribe en el paradigma de la complejidad, donde el aula multigrado es un espacio de emergencia pedagógica. Así, la arquitectura sociopedagógica se instituye como un proceso autopoiético donde el docente se construye mientras reconstruye el tejido comunitario regional.

Al contrastar el vínculo escuela-comunidad con los planteamientos de Foucault (1975) y Freire (1970), emerge una tensión dialéctica entre el control institucional y la emancipación soberana. Mientras la visión tradicional opera como un dispositivo de vigilancia panóptica, los hallazgos demuestran que la participación democrática fractura este encierro disciplinario y técnico. La integración de la comunidad valida el saber campesino frente a la hegemonía del conocimiento científico positivista desvinculado de la tierra y sus raíces. Núñez (2010) advierte que el currículo de "talla única" impuesto por el Estado Docente colisiona con los imaginarios de los maestros que demandan pertinencia sociocultural. Esta ruptura permite que el recinto escolar deje de ser una periferia del sistema para transformarse en un centro de mediación donde el conocimiento se sitúa. La labor docente se problematiza entonces como un ejercicio de poder contra-hegemónico que restituye la autoridad cognitiva.

La integración de la transdisciplinariedad en la labor docente permite trascender la fragmentación del conocimiento impuesta por el positivismo reduccionista que aún impera en los currículos. Siguiendo la lógica del tercero incluido de Nicolescu (2002), se comprende que el docente no debe elegir entre el saber académico formal y la sabiduría popular. Ambos niveles de realidad coexisten y se retroalimentan en un tercer espacio de conocimiento situado donde la teoría se humaniza y la práctica se teoriza. Dravet et al. (2020) proponen que esta visión requiere una experimentación corporal y una nueva conciencia para superar las estructuras opresivas tradicionales de la educación. En este sentido, la arquitectura ontológica no es una construcción rígida, sino una estructura flexible que se adapta a las fluctuaciones de la

realidad social. Esta síntesis dialéctica genera una plataforma de justicia cognitiva sin precedentes en la formación primaria de la región latinoamericana actual.

La axiología de la afectividad se problematiza como un acto de transgresión política frente a la burocratización y despersonalización de la enseñanza primaria regional en contextos de crisis. Noddings (1984) advierte que sin el cuidado como eje transversal de la relación pedagógica, el aprendizaje se reduce a una instrucción técnica desprovista de sentido ético. El docente, al asumir el cuidado socioecológico y emocional como núcleo de su praxis, desafía activamente las políticas de exclusión y el rezago escolar. Mendoza et al. (2025) sostienen que el cuidado de la tierra es la base de un aprendizaje situado que reconoce la interdependencia biológica y cultural. Esta postura implica reconocer que el vínculo educativo es un encuentro intersubjetivo donde la vulnerabilidad del otro interpela la responsabilidad ética del maestro arquitecto. Por tanto, la arquitectura del quehacer docente se desplaza desde la eficiencia administrativa hacia el reconocimiento profundo de la dignidad humana.

Finalmente, la síntesis interpretativa revela que el docente como motor de cambio social enfrenta el desafío de integrar diversos niveles de realidad sin suprimir sus contradicciones. La precariedad material detectada en los hallazgos actúa como un nudo crítico que tensiona la implementación de esta visión transdisciplinaria y dialógica en la ruralidad. Bolaños (2024), identifica retos infraestructurales y de conectividad que el maestro debe superar mediante el compromiso y la gestión de recursos propios. Por su parte, Onofre (2025) resalta el rol mediador del profesor como esencial para transformar el conflicto escolar en una oportunidad de resiliencia paradigmática. Lejos de ser un idealismo, la labor docente debe comprenderse como una lucha estructural por la soberanía pedagógica y el reconocimiento de las epistemologías locales. Solo mediante esta resiliencia, el docente logra edificar un futuro para la infancia fundamentado en la justicia cognitiva.

Conclusiones

La investigación concluye que el docente de primaria se erige como un arquitecto ontológico cuya praxis dinamiza el tejido socio-comunitario mediante procesos de autopoiesis social. Esta visión trasciende la instrucción técnica para posicionar al maestro como un sujeto ético que transforma la realidad desde su propia coherencia relacional situada. La arquitectura de su quehacer es una construcción colectiva que integra diversos niveles de realidad para resolver tensiones territoriales persistentes en la región. En este sentido, Medina (2023) sostiene que el docente rural, desde la complejidad, navega la incertidumbre para configurar una unidad de sentido y transformación. Por tanto, la identidad profesional se redefine como un motor de resiliencia frente a los desafíos educativos actuales. El docente es el estratega de la esperanza en territorios marcados por la exclusión histórica y la orfandad institucional persistente.

El aprendizaje significativo halla su posibilidad real en una mediación pedagógica que vincula el saber científico formalizado con la sabiduría ancestral del territorio habitado y sentido. Los hallazgos confirman que esta integración dialógica fortalece el sentido de pertenencia y la autoridad cognitiva de la comunidad educativa involucrada en el proceso. El docente actúa como un catalizador que ayuda a los educandos a otorgar significados trascendentes a sus vivencias, convirtiendo el aula en un espacio de paz. Esta arquitectura sociopedagógica exige un currículo flexible que valore la identidad diversa y el cuidado socioecológico como imperativos éticos fundamentales. Según Mendoza et al. (2025), el cuidado del entorno es la base del aprendizaje situado, garantizando una justicia cognitiva real y plenamente inclusiva. La escuela del futuro rural debe ser una institución transdisciplinaria, biocéntrica y profundamente humana.

La prospectiva sugiere la necesidad imperativa de fortalecer la formación docente transdisciplinaria y dignificar la carrera profesional mediante políticas públicas territorialmente coherentes y equitativas. Se requiere transitar hacia modelos evaluativos sistémicos que reconozcan el bienestar del maestro como

una condición ontológica ineludible para el logro de aprendizajes de alta calidad. Montero (2025), resalta que la responsabilidad social docente es el eje transversal que asegura la pertinencia y la mejora de la educación en contextos vulnerables. Asimismo, la agenda futura debe priorizar investigaciones longitudinales que midan el impacto de la afectividad en la reducción de las brechas sociales históricas. En definitiva, la labor del docente arquitecto constituye la piedra angular para una transformación educativa auténtica, dialógica y soberana. El horizonte latinoamericano depende de consolidar al docente como arquitecto de su destino.

Referencias

Ansoleaga, K. (2019). *La educación rural transformadora*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). https://upel.edu.ve/wp-content/uploads/2024/05/031-La-Educacion-Rural-Transformadora.pdf

Bolaños Melo, M. B. (2024). Retos de la educación rural desde la perspectiva docente. *Gaceta de Pedagogía*, (50), 138–154. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2852

Buitrago Pérez, A. A. (2023). El rol del directivo docente en la ruralidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 2998–3009. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.468

Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., y Calva Abad, A. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, *6*(6), 5645–5661. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409

Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., y De Castro, G. (Coords.). (2020). *Transdisciplinariedad y educación del futuro*. Cátedra UNESCO / Universidad Católica de Brasilia.

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, *18*(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI Editores.

García, J. C. (2024). Prácticas docentes en educación primaria en el contexto de la pandemia del COVID-19. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(5), 2848–2865. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2848

Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. A. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Gato Negro Ediciones.

Hidalgo, J. (2023). *Ser-Hacer del docente de la educación rural: Una aproximación teórica a la transformación social* [Tesis doctoral, Universidad de Carabobo]. Repositorio Institucional UC. http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/9834/1/jhidalgo.pdf

Maturana, H. (1997). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.

Medina Parada, D. (2023). *Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Mendoza Zuany, R. G., Cabrera García, F. I., y Sandoval Rivera, J. C. A. (2025). El cuidado socioecológico como base del aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, *24*(3). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue3-fulltext-3501

Montero Muñoz, O. L. (2025). Responsabilidad social y calidad en la educación rural: una revisión narrativa. *Delectus*, *8*(1), 35–43. https://doi.org/10.36996/delectus.v8i1.254

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. State University of New York Press.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Núñez, J. (2010). La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. *Revista de Investigación*, *34*(71), 159–182.

Onofre-Siñani, N. B. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *18*(1), 342–350. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber*. CLACSO.

Rojas Quesada, R., y Amaya Rojas, M. (2022). La identidad rural como construcción dialógica desde el aula primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, *20*(2), 45–68.

Sandoval, M. (2014). Convivencia escolar y gestión del conocimiento comunitario: Compartiendo la innovación en los nodos de la red educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(4), 121–139.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Editorial Gafra.

Turbí Pirón, L. M. (2023). Impacto de la participación comunitaria en la gestión educativa de los centros del Nivel Primario. Pol. Con., *8*(6), 1536–1559. https://doi.org/10.23857/pc.v8i6

Zavala, M. A., y Rivera, A. A. (2023). El modelo educativo del CONAFE y el liderazgo comunitario en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, *25*(e26). https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e26.4925

RESUMEN CURRICULAR

Nerys Elizabeth Tovar Díaz es Licenciada en Educación Integral, Especialista en Dirección y Supervisión, y actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación. Cuenta con una destacada trayectoria en el ámbito de la gestión escolar, la docencia y el desarrollo pedagógico. En la actualidad, se desempeña como directora de la Escuela Básica Julio Garmendía, ubicada en Guatarama, Uverito, estado Guárico. Sus líneas de interés e investigación se centran en la gerencia educativa, la supervisión institucional y la optimización de los procesos de enseñanza.

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE EL APOYO PARENTAL EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA A MEDIA GENERAL

Omaira Danniella Mercado Alfaro [1]
omairamercadoalfaro1971@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-9004-794X
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 25 de marzo 2025 **Aprobado:** 18 de abril 2025

RESUMEN

El apoyo parental entendido como el acompañamiento y la vinculación de los padres en todo el proceso educativo de sus hijos es fundamental, pero particularmente en la etapa de transición de primaria a secundaria, identificada como uno de los momentos clave en la trayectoria escolar. Apoyo que debe brindarse a nivel emocional, académico y social ante las demandas surgidas de los cambios que este proceso requiere. Desde esta perspectiva la investigación en curso tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre el apoyo parental en el proceso de transición del nivel de educación primaria a media general en la Unidad Educativa Privada Lya Imber de Coronil, Guanipa, estado Anzoátegui. Metodológicamente se abordará desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico desde las versiones de los docentes como informantes clave. Se aplicará la técnica de recogida de la información de la entrevista semiestructurada a través de un guion de entrevista. Una vez obtenida la información se aplicarán los procesos recursivos de categorización, triangulación, contrastación y la teorización, con el fin de comprender e interpretar los hallazgos de la investigación.

Palabras clave: Apoyo parental, educación media general, transición educativa, Vinculación de los padres.

[1]Magíster en Orientación de la Conducta (Centro de Investigaciones Psicológicas, Psiquiatras Y Sexológica de Venezuela). Licenciada en Educación mención Orientación (Universidad de Carabobo). Coordinadora de Orientación en la UEP Lya Imber de Coronil. Investigadora con formación pedagógica, evolucionando desde la docencia hasta la gestión especializada de la orientación estudiantil. Con experiencia en el diseño de estrategias de acompañamiento. Orcid: orcid.org/0009-0001-9004-794X. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

A THEORETICAL APPROACH TO PARENTAL SUPPORT IN THE TRANSITION FROM ELEMENTARY SCHOOL TO MIDDLE SCHOOL

ABSTRACT

Parental support—understood as parents' involvement and engagement throughout their children's educational journey—is essential, particularly during the transition from elementary to secondary school, which is recognized as a pivotal moment in a student's academic career. This support must be provided on emotional, academic, and social levels to address the challenges arising from the changes this process entails. From this perspective, the purpose of the current research is to develop a theoretical framework regarding parental support during the transition from elementary to general secondary education at the Lya Imber Private School in Coronil, Guanipa, Anzoátegui state. Methodologically, the study will adopt an interpretive paradigm with a qualitative approach, employing a phenomenological method based on teachers' accounts as key informants. The data collection technique of semi-structured interviews will be applied using an interview script. Once the data is obtained, the recursive processes of categorization, triangulation, contrast, and theorization will be applied in order to understand and interpret the research findings.

Keywords: Parental support, general secondary education, educational transition, parent engagement.

Introducción

Aproximarse a la realidad socioeducativa como investigadora y docente exige comprender el modo de concebir y percibir el mundo simbólico de los actores. Los ejes temáticos de esta indagación, tales como la familia, el apoyo parental y las transiciones escolares, se configuran como fenómenos dinámicos inteligibles a través del avance del proceso investigativo. La literatura especializada identifica a la familia como el entorno social primario y el primer espacio educativo donde se asumen las funciones de socialización mediante la transmisión de costumbres, normas y comportamientos, instituyendo las bases para el desarrollo armonioso del ciudadano (Suarez y Vélez, 2018). En consonancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) sitúa a la familia como un agente fundamental para la transmisión de valores culturales y éticos. Pese a las

transformaciones demográficas de las últimas décadas, las Naciones Unidas (2024) ratifican que la familia constituye la unidad básica de la sociedad, tal como se consagró originalmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Con el decurso temporal, el proceso de socialización incorpora a otros agentes fundamentales, destacando en el ámbito formal a la escuela como institución (Giddens, 2015). La escuela constituye un espacio de intercambios humanos intencionados dirigidos al aprendizaje de nuevos conocimientos y al desarrollo de competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas (Echavarría, 2003). Por tanto, la educación se despliega como un proceso dinámico que inicia en el hogar y se afianza en las aulas, exigiendo un contacto frecuente entre el docente y el núcleo familiar para orientar la toma de decisiones (Toro, 2021). Esta vinculación adquiere preeminencia durante el ingreso del estudiante a la educación media general debido a las nuevas exigencias académicas y evolutivas que enfrenta. El apoyo parental opera entonces como un factor clave para el aprendizaje, impactando positivamente la calidad educativa cuando se logra integrar sinérgicamente la acción de las instituciones, los profesores y los representantes.

Bajo esta premisa, la colaboración corresponsable entre la escuela y la familia potencia el desarrollo de la personalidad del educando y optimiza sus condiciones de vida (Meza y Trimiño, 2020). Este apoyo parental puede ser evaluado mediante el nivel de información que poseen los padres sobre la institución y la naturaleza de su intervención en las actividades pedagógicas, asumiendo que la comunicación asertiva facilita una participación más efectiva (Miranda, 1995). No obstante, la evidencia histórica sugiere que a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, se produce una disminución del acompañamiento familiar bajo la justificación de promover la autonomía (Peñalver, 2009). Frente a este desapego institucional, se debe reivindicar que los adolescentes requieren un sólido respaldo familiar para garantizar la eficacia del proceso de enseñanza, especialmente en el tránsito hacia la educación media general (Giddens, 2015). Los estudiantes de bachillerato atraviesan la adolescencia media, una etapa crítica de transición hacia la adultez caracterizada por profundos cambios psicológicos, la construcción de la

identidad, la preeminencia de los grupos de pares, la búsqueda de independencia y la elección vocacional (UNICEF, 2021).

En el contexto de la educación venezolana, específicamente en el nivel de educación media general, se observa que los padres manifiestan un interés nominal por el rendimiento de sus representados; sin embargo, no logran conformar equipos de trabajo articulados con el docente ni participan activamente en la toma de decisiones, delegando el rol protagónico en la formación integral del adolescente (Guédez, 2018). Este distanciamiento ocurre a pesar de que el ordenamiento jurídico nacional exige la participación activa de las familias bajo el principio de corresponsabilidad, tal como lo estipula el Artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación (2009), el cual vincula a los padres con la obligación ineludible de educar. Asimismo, el Artículo 54 de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2007) refuerza el deber familiar de garantizar la escolaridad al ser la base de la sociedad. A pesar de este marco legal, el personal directivo y docente enfrenta el desafío de la escasa asistencia de los representantes a las convocatorias y cierres de proyecto, una problemática de carácter nacional que ha motivado el diseño de programas orientados a promover el involucramiento familiar para favorecer el equilibrio emocional y la capacidad transformadora de los jóvenes.

Con respecto a la trayectoria escolar global, esta se compone de transiciones que marcan el progreso del alumno a través de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, generando hitos determinantes para su curso de vida (Bernardi, Huinink y Settersten, 2019). Las transiciones constituyen transformaciones biológicas, psicológicas o contextuales que afectan la existencia del sujeto (Gómez et al., 2021). Durante la adolescencia, el avance a través de las etapas escolares coexiste con múltiples cambios evolutivos que influyen en la definición de la identidad del estudiante (Tilleczek, 2008). Particularmente, el paso de la educación primaria a la educación media general representa una de las discontinuidades más complejas del sistema debido a la convergencia de modificaciones curriculares, multiplicidad de docentes, variaciones en el clima del aula y la búsqueda de autoafirmación personal y grupal (Rodríguez, 2018).

Una gestión positiva de esta transición facilita la adaptación socioeducativa, optimiza los logros académicos y promueve destrezas

metodológicas frente al reto personal que significa el nuevo nivel formativo (Álvarez et al., 2015; Gómez et al., 2021). Las familias y los profesores desempeñan un papel central en este proceso abierto y constante, requiriéndose la capacidad de adaptación, una actitud positiva ante el cambio y la construcción de interacciones sociales significativas (Parrilla y Sierra, 2015). Asimismo, el docente debe ser valorado como un adulto significativo cuyo testimonio complementa la visión familiar en la comprensión holística del fenómeno (Gómez et al., 2021).

Cuando esta transición se gestiona deficientemente, se erige en un punto de inflexión desfavorable que detona inseguridad, ansiedad, desmotivación, deserción en el cumplimiento de tareas y un descenso en el rendimiento académico. Esta situación problemática se evidencia localmente en la Unidad Educativa Privada Lya Imber de Coronil, institución con más de cuatro décadas de trayectoria en el Municipio Guanipa del Estado Anzoátegui. A partir de las observaciones sistemáticas derivadas de la práctica cotidiana como Coordinadora de Orientación en dicho plantel, específicamente con las secciones de primero a tercer año de educación media general, se identificaron marcadas debilidades en el apoyo parental ofrecido a los alumnos durante su ingreso al nivel.

La experiencia empírica revela una baja concurrencia de los representantes a las actividades planificadas, lo que correlaciona con la apatía escolar, el manejo inadecuado de cuadernos y el descuido de los deberes por parte de los estudiantes. Es notoria la discrepancia entre la masiva asistencia de las madres a la primera asamblea informativa de primer año y la progresiva inasistencia a las citaciones subsiguientes. Frente a estas consideraciones, la presente investigación se orienta a captar la esencia de este fenómeno a partir de las vivencias de los docentes y los padres, analizando cómo se concibe, ejecuta y significa el apoyo parental en este tramo de la trayectoria escolar, derivando en los propósitos investigativos que guían el estudio.

Propósitos de la Investigación

1. Indagar sobre las experiencias vividas por los docentes y los padres acerca del proceso de transición de la educación primaria a la educación media general.

2. Comprender el sentido y significado que le conceden los docentes y padres a la transición de educación primaria a educación media general.
3. Interpretar la esencia emergida con los protocolos metódicos para captar los elementos vinculantes del apoyo parental en la transición de educación primaria a educación media general.
4. Revelar los principios y valores que vinculan a los padres y representantes hacia apoyo parental en la transición de educación primaria a educación media general.
5. Generar una aproximación teórica sobre el apoyo parental en el proceso de transición del nivel de educación primaria a educación media general.

Relevancia de la Investigación

Esta investigación destaca la trascendencia del apoyo parental en la enseñanza, concibiendo a la familia como un componente clave para el desarrollo integral que trasciende la colaboración instrumental en tareas escolares. El estudio se fundamenta en la pentadimensionalidad de la ciencia (Resplandor, 2019), desglosada en los planos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico y teleológico. Ontológicamente, bajo el paradigma interpretativo, se busca captar la esencia de una realidad compleja que amalgama factores sociales, educativos, emocionales, individuales y colectivos; dimensión develada al estructurar las vivencias de docentes y familias mediante la descripción y reducción de sus estructuras discursivas.

A nivel epistemológico y gnoseológico, la indagación se nutre de conocimientos científicos y marcos conceptuales que orientan su análisis, convergiendo en la articulación y resignificación del Modelo de la Ecología del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (2008), el Modelo de los Tres Círculos de Henderson y Mapp (2002) y el Modelo de las Esferas Superpuestas de Influencia de Epstein (2011). Asimismo, la relevancia metodológica reside en el aporte procedimental para futuras investigaciones sobre la transición entre primaria y secundaria, sistematizando un camino cualitativo-fenomenológico para identificar, interpretar y teorizar las experiencias de los actores, tejiendo una red conceptual sobre la relación escuela-familia.

En el plano axiológico, la integración de los representantes promueve valores como la colaboración, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad,

persiguiendo un ambiente de confianza y compromiso mutuo que favorezca el desarrollo académico y devuelva a las familias su papel protagónico. Consecuentemente, la dimensión teleológica se orienta a desarrollar una aproximación teórica sobre el apoyo parental durante la transición a la educación media general, promoviendo el bienestar, el éxito escolar y la colaboración interinstitucional para potenciar las competencias de los educandos.

Finalmente, este estudio constituye un aporte directo a la línea de investigación *Alcances de la Orientación Educativa* (2025), adscrita a la unidad NIEM-EAME de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IMPM). Al insertarse en este horizonte, el trabajo tributa a la potenciación personal y social del estudiante mediante el fomento de una comunidad de padres comprometidos, viabilizando una comunicación honesta y sinérgica con el personal docente como un equipo cohesionado que apuesta firmemente por la praxis de la formación integral.

Marco Teórico

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos que permitirán comprender y sustentar la investigación, es decir elementos teóricos planteados por diferentes autores que permitirán fundamentar los procesos de conocimiento, lo cual permitirá ubicar el tema objeto de investigación dentro de esas teorías existentes, además de identificar los elementos de la teoría, para precisar en qué corriente de pensamiento se inscribe y en qué medida significa algo nuevo o complementario (Méndez, 2001).

La Resignificación del Modelo de Ecología del Desarrollo Humano, este modelo, propuesto por Bronfenbrenner (1987), sugiere que el desarrollo del niño se ve influido por múltiples sistemas concéntricos, que incluyen el microsistema (interacciones familiares), el mesosistema (interacciones entre la familia y la escuela), el exosistema (contextos sociales más amplios) y el macrosistema (valores culturales y políticos). El enfoque ecológico resalta la importancia de los múltiples niveles de influencia en el desarrollo del niño, incluyendo la participación de la familia en la educación. En un proceso de resignificación del modelo de Ecología del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner, De Tejada (2008) lo transfiere al ámbito escolar y recomienda

su utilización para comprender cómo el contexto familiar y la institución educativa son espacios fundamentales para el desarrollo humano dadas todas las interacciones que allí se suscitan, las cuales cobran valor dentro de los procesos formativos, en particular la díada madre-escuela.

Así mismo, De Tejada (2008), sostiene que el enfoque teórico propuesto por Bronfenbrenner (1987), permite comprender cómo la familia y escuela influyen en el desarrollo de las personas, los cuales "…a su vez se encuentran subordinados a un juego de interacciones que guardan relación con los aspectos afectivos, convivenciales, sociales y políticos del entorno donde se vive" (p.58).

El Modelo de Tres Círculos de Henderson y Mapp (2002), destaca la importancia de la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad para apoyar el éxito educativo de los estudiantes. El mismo propone que el éxito académico se logra cuando los círculos de influencia de la escuela, la familia y la comunidad se superponen y se refuerzan mutuamente. Henderson y Mapp (2002) enfatizan la importancia de establecer relaciones sólidas y colaborativas entre estos tres sectores para promover un ambiente de apoyo para los estudiantes.

El Modelo de Esferas Superpuestas de Influencia, se trata de un enfoque global y holístico sobre la participación en el ámbito escolar (Epstein, 2011) que incluye cuatros esferas o contextos de aprendizaje caracterizados por interaccionar en torno a un espacio central referido al sujeto en desarrollo (estudiante): centro escolar, familia y comunidad. El modelo se asienta, entre otras, en tres premisas fundamentales: 1) considerar al y la estudiante como el objetivo prioritario de la relación entre los tres contextos, buscando contribuir a su éxito académico y a su desarrollo integral. 2) destaca la importancia de las relaciones de colaboración entre las instituciones educativas, las familias y la comunidad para generar efectos positivos en todos los agentes involucrados, optimizando sus propios recursos y potencialidades. Y 3) identificar los elementos que facilitan la interacción entre los centros educativos y las familias.

Este modelo ofrece una estructura para comprender las formas en que los padres pueden participar en la educación de sus hijos. Este modelo identifica seis tipos de participación parental: a) participación en la crianza, b) participación en la comunicación, c) participación en el aprendizaje en el hogar,

d) participación en la toma de decisiones, e) participación en la colaboración con la comunidad y f) participación en la toma de decisiones en la escuela. Este enfoque integral permite involucrar a los padres en los distintos aspectos de la educación de sus hijos.

Los fundamentos teóricos de esta investigación se estructuran a partir de la revisión de literatura especializada sobre el apoyo parental, su trascendencia en el desarrollo integral del estudiante y el impacto de las transiciones educativas, examinando con rigor el tramo correspondiente al ingreso del educando a la educación media general. En relación con el apoyo parental, Morales y Aguirre (2018) indican que es el vínculo afectivo entre padres e hijos, la estabilidad en cuanto a disponibilidad emocional de los padres y su capacidad de manifestar actitudes positivas hacia sus hijos y a las actividades en las que se implican. Además de destacan que el apoyo parental está asociado con los desempeños escolares de los hijos. Por su parte, Grolnick et al. (como se citó en Ventosilla, 2019) manifiestan que, el apoyo parental es "…un proceso de acompañamiento y de involucración de los padres hacia los hijos respecto a sus actividades escolares y la dotación de recursos socioemocionales relacionados con el proceso de autodirección en el menor" (p. 131).

Es decir, el apoyo por parte de los padres en el transcurso del proceso educativo permite que el estudiante logre satisfacer sus necesidades emocionales, afectivas y se logre comprometer en sus actividades escolares por iniciativa propia. De manera que, tal como lo sostiene Ventocilla-Aquino (2019) si el estudiante logra sentirse parte de una comunidad escolar y disfruta de una buena relación con sus padres y maestros tiene más probabilidades de tener un adecuado desempeño académico y de sentirse más satisfecho con su vida. Concluyendo esta autora que "Los estudiantes que reportaron altos niveles de involucramiento parental en sus actividades escolares poseen altos niveles de rendimiento académico" (p.133).

Así mismo, Grijalva et al., (2017) señalan que existe evidencia que el apoyo parental es importante en la explicación del logro académico de los estudiantes y que este involucra ayudas de tipo instrumental, afectivo e informacional que padres y madres brindan a los hijos para que afronten efectivamente las demandas académicas y socio-emocionales de la escuela.

Por consiguiente, el involucramiento parental en la educación es un fenómeno con varias dimensiones y formas de concretarse, además, es parte de una dinámica de interacción y corresponsabilidad entre familia y escuela. Por lo tanto, la participación de los padres en el contexto educativo se puede llevar a cabo de diferentes maneras, al respecto, en un estudio sobre el involucramiento gradual de padres realizado por Flameyn, Gubbins y Morales (1999), señalaron cinco niveles de participación: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones con relación a objetivos, acciones, recursos, y control de eficacia.

Cabe resaltar que la UNESCO (2004), destaca la participación de la familia en la educación como "la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar de aportar, de disentir y de actuar en los diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos" p.28). De aquí radica la importancia del apoyo parental en educación, ya que el hecho de que los padres participen en las actividades relacionadas con la educación de los hijos les permite incidir de manera efectiva en los resultados, permitiendo lograr un impacto de beneficio en el producto final (González, 2013).

Igualmente, se puede destacar que el involucramiento de los padres en la educación, se presenta como una necesidad al momento que nacen los hijos, pues ellos serán los responsables tanto legales como moralmente de educar a los hijos, por lo que una complementariedad entre escuela como institución educativa y padres como institución familiar se torna imperativa, ya que incidirá de manera positiva en los estudiantes, y que de tal conexión se puede lograr una ventaja dentro de las instituciones educativas, al hacer de ello una herramienta de mejora (De León, 2011)

Otra de las principales razones de la importancia del apoyo de los padres de familia en la vida académica de los hijos es el rendimiento académico, pues el seguimiento que muestre un padre hacia las necesidades de estudio y aprendizaje del hijo se encaminará al logro de buenos resultados en ambos conceptos; y un beneficio colateral que dicha participación presenta a corto y mediano plazos es la detección de problemáticas que pueda presentar el alumno, para con ello incidir de manera oportuna y reorientar el camino cada vez que sea necesario para enfocarse en el logro de metas

propuestas (González, 2013). Así mismo se puede considerarse que el apoyo parental se puede abordar en distintas maneras ya que no existe una manera mejor que otras para involucrarse en la educación de los hijos (Laroque, Kleiman & Darling, 2011).

En cuanto a las transiciones**,** Newman (2020), refiere que son cambios que afectan el curso de la vida de una persona, los cuales pueden originarse en su desarrollo, es decir cambios biológicos o psicológicos, o en aspectos del contexto, referidos a cambios sociales o culturales. En este sentido, las transiciones consisten en la secuencia de cambios en el transcurso de la vida en relación con variables que afectan la trayectoria de vida de las personas (Billett et al., 2012).

Particularmente, la adolescencia según Newman (2020) es un periodo marcado por la secuencia de profundos cambios que afectan a los adolescentes, uno de ellos son las transiciones educativas propias del avance a través de la estructura de los niveles de enseñanza. Al respecto, Colley, (2009) ha señalado que una positiva promoción de las transiciones educativas permite a los estudiantes una mejor adaptación en relación con los docentes, pares, contenidos y metodologías de sus nuevos ambientes, promoviendo tanto el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias sociales, como la mejora de los resultados educativos.

En las sociedades actuales, Transición de Educación Primaria a Secundaria, es una de las experiencias más determinantes en la vida de los individuos, ya que implica cambios de normas y cultura escolar, de mayor exigencia académica, inicia el cambio de docentes por áreas de formación. Dada su obligatoriedad y alto grado de institucionalización, la educación ordena la experiencia de niños y adolescentes (Gómez *et al*., 2021), por lo que las etapas en las que se estructura el sistema educativo acaban convirtiéndose en etapas vitales en la formación integral del alumnado.

Ahora bien, se puede indicar que la transición de educación primaria a secundaria se trata de un proceso de enorme relevancia para el sistema educativo y los adolescentes. Según Saiz y Gallardo, (2019) es un proceso que supone una discontinuidad, sobre todo en los centros públicos, donde el cambio de etapa educativa va acompañado de un cambio de centro, con actores, normas y estructuras distintas.

La transición de Primaria a Educación Media General, en Venezuela es obligatoria, afecta a todos los estudiantes, dado el carácter obligatorio de ambas etapas, y ocurre entre los 11 y 12 años, si no se ha perdido o repetido ningún curso. Se trata de un momento que viene acompañado de enormes inquietudes e inseguridades, donde los factores institucionales se yuxtaponen con los biológicos, psicológicos, sociales y culturales, actuando de forma interdependiente, interactiva y acumulativa (Newman, 2020)

Durante la transición de etapas se debe tener en cuenta el apoyo que reciben los estudiantes de sus docentes (Tarabine et al., 2020) y familiares, ya que esto tiene un gran impacto en cómo se adaptan al nuevo contexto escolar, pues un entorno psicosocial seguro promueve el compromiso y la motivación estudiantil y ellos se sentirá bien en el nuevo contexto de aprendizaje. Por el contrario, si el estudiante vive este cambio con incertidumbre y ansiedad, repercutirá en su adaptación, en el rendimiento académico y bienestar.

Por lo cual, las familias juegan un papel fundamental al proporcionar apoyo emocional y práctico a los estudiantes durante la transición (Warfield y Eccles, 2000). Esto incluye establecer rutinas de estudio, fomentar la comunicación con la escuela, participar en las actividades extracurriculares de la institución educativa y brindar apoyo emocional durante los momentos de dificultad.

Metodología

Esta investigación en curso se adscribe al paradigma interpretativo, asumiendo que la realidad educativa estudiada posee una naturaleza simbólica y requiere la hermenéutica de significados subjetivos. Este paradigma se fundamenta en las subjetividades y la comprensión del mundo a partir de la apropiación de los individuos (Martínez, 2013), centrando su atención en los actores, sus relaciones cotidianas, documentos y contextos. Desde esta perspectiva, la teoría emerge dialécticamente entre la información y la investigadora, dirigiendo la mirada hacia aspectos no medibles ni cuantificables como creencias, intenciones y motivaciones (Rivera, 2010). Así, se asume un compromiso con la congruencia transversal que permea todas las dimensiones abstractas y concretas del conocimiento.

Consecuentemente, el estudio adopta un enfoque cualitativo para delimitar y orientar el campo fenoménico mediante preguntas de investigación y un proceso sistematizado de recogida y análisis de datos (Hernández et al., 2014), propiciando espacios para la descripción, comprensión e interpretación profunda. Bajo este enfoque, se elige el método fenomenológico trascendental de Husserl (1986), idóneo para captar realidades desde el marco de referencia del sujeto que las experimenta (Martínez, 2004). Los fenómenos se abordarán tal como son vividos por el hombre, sin intrusiones externas, operando a través de las cuatro etapas del método fenomenológico: clarificación de presupuestos, descriptiva, estructural, y discusión/comunicación (Martínez, 2006).

Por su parte, la selección de los informantes clave responde al carácter inductivo del proceso (Hernández et al., 2014). La muestra intencional la integrarán docentes de diversas asignaturas de 1.º, 2.º y 3.º año de educación media general de la Unidad Educativa Privada Lya Imber de Coronil, conjuntamente con los padres y madres representantes de sus estudiantes. Estos actores constituyen el eje principal del estudio al interactuar directamente con el fenómeno. Como técnica de recolección de información se empleará la entrevista semiestructurada (Hurtado, 2012), cuya estructura flexible faculta a la investigadora a profundizar en datos emergentes; se utilizará como instrumento una guía de entrevista respaldada por grabaciones de audio digital.

Finalmente, el rigor metodológico y la calidad de la investigación se garantizarán mediante los criterios de Gurdián (2007): credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad. La credibilidad se asegurará mediante descripciones precisas, registros técnicos y la validación de las transcripciones con los informantes; la confirmabilidad se sustentará en la identificación diáfana de los actores, el contexto y los métodos analíticos; la transferibilidad quedará supeditada a la similitud de contextos análogos para la extensión de los resultados; y la dependabilidad salvaguardará la fiabilidad mediante la explicitación del rol de la investigadora y la estabilidad de las observaciones para la posterior generación de teorías.

Resultados y Discusión

Los hallazgos orientados por la evidencia empírica y la revisión teórica revelan que el apoyo parental durante la transición de la educación primaria a la educación media general se configura como un proceso relacional y multidimensional, donde las intervenciones de las familias favorecen directamente el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales en los adolescentes. Los resultados demuestran que una comunicación abierta, sinérgica y continua entre los docentes y los padres de familia optimiza la comprensión de las necesidades específicas de cada estudiante, posibilitando que los representantes reciban asesorías idóneas para guiar las actividades de estudio fuera del ámbito escolar.

Asimismo, se evidencia que la colaboración interinstitucional escuela-familia edifica un entorno de confianza y seguridad que potencia el rendimiento académico, fortalece la autoestima y eleva la motivación del alumnado al percibirse positivamente valorado por los adultos significativos de su entorno. Epistemológicamente, estos hallazgos confirman los postulados de Bronfenbrenner (1987), Henderson y Mapp (2002) y Epstein (2011), al demostrar que este proceso dinámico de adaptación a las exigencias académicas, organizativas y socioemocionales se consolida en el plano del mesosistema a través de la interacción constructiva y recursiva entre los microsistemas familiar y escolar.

Conclusiones

A la luz de las evidencias empíricas y los entramados teóricos examinados, se concluye la urgencia de reconfigurar la dinámica escolar y familiar bajo el principio de la corresponsabilidad educativa, asumiendo que el acompañamiento de los padres no debe traducirse en un control punitivo o excesivo, sino en un andamiaje que promueva de forma progresiva la autodisciplina, la planificación y la organización interna del adolescente. De igual modo, se establece que la interacción sistemática entre el profesorado y los representantes resulta indispensable para que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para afrontar con éxito los desafíos académicos y sociales propios del nuevo nivel formativo. Finalmente, la investigación converge en la necesidad de instituir un enfoque teórico renovado sobre el

apoyo parental, concibiéndolo desde una perspectiva ecológica y relacional caracterizada por la presencia afectiva, la comunicación efectiva y la articulación orgánica de roles, donde tanto la familia como la escuela asuman activamente su protagonismo co-gestor en el éxito y bienestar integral del educando durante las transiciones de su trayectoria escolar.

Referencias

Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 5(3), 293-311.

Bernardi, L., Huinink, J., & Settersten Jr, R. A. (2019). El cubo del curso de la vida: una herramienta para estudiar vidas. https://www.sciencedirect.com/journal/advances-in-life-course-research.

Billett, S., Johnson, G., Thomas, S., Sim, C., Hay, S., & Ryan, J. (Eds.). (2012). Experience of school transitions: Policies, practice and participants. Springer Science & Business Media. DOI:10.1007/978-94-007-4198-0

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. España: Paidos. https://proyectos.javerianacali.edu.co/

Cansaya, Y. y Franco, M. (2023). Participación de la familia en la educación. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. Volumen 7 / N° 27 / enero-marzo 2023. https://revistahorizontes.org

Colley, H. (2009). El tiempo en el aprendizaje transicional a lo largo del curso de la vida: una perspectiva feminista. DOI: 10.4324/9780203867617

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Nº 5.908, Extraordinario, de fecha 19 de febrero de 1999

De León B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as Universidad de Cantabria deleonb@unican.e

De Tejada Carbonel, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. Entretemas. Revista de Investigación Educativa. Pedagógico de

Caracas. Nº 9 (5). Pp. 55-72. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/entretemas/article/view/1134/408

Echavarría Grajales, Carlos. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(2), 15-43. Retrieved July 24, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715

Epstein, J. (2011a). Hacia una teoría de la relación entre la familia y la escuela: prácticas docentes e involucramiento de los padres. En Epstein, J. Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas (Edición 1, p. 135-157). Fundación CAP. https://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/

Epstein, J. (2011b). Preocupándonos por los niños que compartimos. En Epstein, J. Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas (Edición 1, p. 15-49). Santiago: Fundación-CAP. https://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/

Flamey, G, Gubbins, V. y Morales, F (1999). Control de Eficacia y Calidad Educativa: el aporte de los Centros de Padres y Apoderados. Documento de Trabajo Nº 4. Santiago: CIDE.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2021). Adolescencia y juventud, panorama general. https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/ adolescencia.pdf

Giddens, A. (2015). Proceso de socialización. Mc Graw Hill

Giorgi, A. (2009). El método fenomenológico descriptivo en psicología: un enfoque husserliano modificado. Pittsburgh: Duquesne University Press. https://www.duquesne.edu/academics/schools/liberal-arts/psychology/phenomenology

Gómez, G., Rivas, M. y Lobos, C. (2021). Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana 2021, 58(1), 1-13. Doi: 10.7764/PEL.58.1.2021.1

González E. (2013) Estudio sobre factores contextuales en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. Universidad Autónoma del Estado de México, Valle de México. [ivonegj@hotmail.com]

Grijalva, C., Valdés, A., Urías, M., (2017). Apoyo parental y emociones asociadas a las tareas escolares. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.

Guédez, W. (2018). Desempeño de los Docentes en su Rol de Padre en el proceso académico de sus hijos. [Tesis de grado de Maestría no publicada. Centro de Investigaciones Psiquiátricas Psicológicas y Sexológicas de Venezuela, Venezuela].

Gurdián, A. (2007). El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). Costa Rica.

Henderson, A., y Mapp, KL (2002). Una nueva ola de evidencia: el impacto de las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad en el rendimiento estudiantil. Austin, TX: Southeest Educational Development Laboratory.

Hernández Sampieri R, Fernández C y Baptista P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. México: McGRAW-HILL.

Hurtado J. (2012). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta edición. Bogotá: Editorial Quirón.

Husserl, E. (1986). Ideas relativas a una fenomenología pura y una fenomenología fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.

La Rocque, M., Kleiman, I. y Darling, S. M. (2011). Participación de los padres: el eslabón perdido en el rendimiento escolar. Prevención del fracaso escolar: educación alternativa para niños y jóvenes, 55(3), 115–122. https://doi.org/10.1080/10459880903472876

Ley Orgánica de Educación. (2009) Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 5.929, de la República Bolivariana de Venezuela de fecha 14 agosto 2009. Imprenta Nacional.

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.266

(Extraordinario) http://www.oas.org/dil/esp/ley_proteccion_nino_venezuela.pdf

Martínez M. (2004). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.

Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. México: Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf.

Méndez, C. (2001). Metodología. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S. A.

Meza, L. y Trimiño, B. (2020) Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio EduSol, vol. 20, núm. 73, pp. 13-28, 2020 Centro Universitario de Guantánamo

Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. Perfiles Educativos, 6, pp.20-30.

Morales, M. y Aguirre, E. (2018). Involucramiento parental basado en el hogar y desempeño académico en la adolescencia. Revista Colombiana de Psicología, 27, 137-160

Naciones Unidas (2024). Día Internacional de las Familias 15 de mayo. https://www.un.org/es/observances/international-day-of-families#:~:text=A%20pesar%20de%20que%20el,unidad%20b%C3%A1sica%20de%20la%20sociedad.

Newman, B. y Newman, P.(2020) Teorías del desarrollo adolescente. https://www.sciencedirect.com/book/9780128154502/theories-of-adolescent-development

Parrilla, M. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 161-175. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381

Peñalver, R. (2009). El Plan Educativo, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil. CEE participación Educativa, 12 (monográfico Una mirada a la Educación Infantil), 8-19.

Resplandor, G. (2019). El enfoque pentadimensional: prisma y evidencia de la coherencia paradigmática en la investigación. DOI: https://doi.org/10.1234/gm.v8i8.5371

Rivera, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a la cultura física y el deporte? PODIUM, Órgano divulgativo de GDeportesTM. Número 11 – marzo 2010. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6174061.pdf

Rodríguez Montoya, F. M. (2016). Transición de Primaria a Secundaria: Factores de Éxito. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106874

Saiz, H. y Gallardo, I.M. (2019). La transición de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria: sentido y significado del uso de recursos y espacios digitales. REIDOCREA, 8(2), 51-60. https://doi.org/10.30827/Digibug.58495

Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. Revista Psicoespaocios, 12(20): 173- 198. https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776

Tarabini, A (2020): "Entender las experiencias de transición educativa". Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (4), 484-486. DOI: https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18268

Tilleczek, K. (2008). Building bridges: Transitions from elementary to secondary school. Education Canada, 48(1), 68–71. https://eric.ed.gov/?id=EJ782702

Toro, R. (2021). Praxis orientadora del docente para la participación protagónica de la familia. Revencyt - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales. Número 49 mayo-junio 2021 [113-128]

UNESCO. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030 [Links]

UNESCO. (2020). Fortalecimiento del aprendizaje familiar mediante centros comunitarios de aprendizaje en Indonesia. https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/becas-estudio/fortalecimiento-del-aprendizaje-familiar-mediante-centros

UNICEF, (2021). ¿Qué es la adolescencia? Artículo. https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (2020). Catálogo Institucional Codificado de Líneas y Proyectos de Investigación.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (2022). Manual de trabajos de grado de Especialización Técnica, Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. FEDUPEL https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-la-amazonia/idioma extranjero-ii/manual-upel-octubre-2022/49036488

Vásquez, H., y Foxley, V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(86), 549–573.

Ventocilla, A. (2019) Involucramiento y autonomía del apoyo parental percibido asociado al rendimiento académico en escolares. Dialnet. Vol. 4, Nº. 2, 2019, págs. 130-136

Wigfield, A. W., & Eccles, J. S. (2000). When school transitions increase children's academic motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 78(2), 215 232. https://www.researchgate.net/profile/Jacquelynne-Schoolings-Influences-on-Motivation-and-Achievement.pdf

RESUMEN CURRICULAR

Omaira Danniella de la Chiquinquirá Mercado Alfaro, actualmente cursante del Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Libertador, MSc en Orientación de la Conducta del Centro de Investigaciones Psicológicas, Psiquiatras Y Sexológica de Venezuela, Licenciada en Educación mención Orientación de la Universidad de Carabobo. Actualmente coordinadora de Orientación en la UEP Lya Imber de Coronil, con 28 años de trayectoria en Educación Media General. Con formación pedagógica, evolucionando desde la docencia hasta la gestión especializada de la orientación estudiantil. Poseo experiencia en el diseño de estrategias de acompañamiento psicopedagógico, resolución de conflictos y fortalecimiento del nexo escuela-familia.

MARCO JURÍDICO Y SEGURIDAD JURÍDICA DE LA TENENCIA DE LA TIERRA EN EL MODELO DE GRANJAS INTEGRALES AUTOSUFICIENTES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Ray Jesús Espinoza Carmona[1]
rayespinoza1977@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0006-5583-8582
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 19 de marzo 2025 **Aprobado:** 13 de abril 2025

RESUMEN

El presente artículo científico analiza la configuración del marco jurídico y la seguridad de la tenencia de la tierra como pilares fundamentales para la sostenibilidad de las granjas integrales autosuficientes en América Latina. A través de un análisis comparativo y descriptivo, se examinan las realidades normativas de Venezuela, Colombia y Brasil, identificando cómo la estabilidad en los derechos de propiedad y posesión condiciona la transición desde modelos de monoproducción hacia sistemas agroecológicos resilientes. Los resultados indican que, mientras Venezuela se fundamenta en un régimen de adjudicación administrativa con énfasis en la función social, Colombia avanza hacia el reconocimiento del campesino como sujeto de especial protección constitucional y una nueva jurisdicción agraria, mientras Brasil prioriza la regularización fundiaria vinculada a la preservación climática. Se concluye que la inseguridad jurídica constituye la barrera estructural más crítica para el escalamiento de la agricultura familiar integral, requiriendo reformas que armonicen la protección de la biodiversidad con garantías de permanencia territorial para el productor rural.

Palabras clave: *Marco jurídico, seguridad jurídica, tenencia de la tierra, granja integral, América Latina*

[1]Licenciado en Sociología del Desarrollo (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela), Diplomado en Psicología Positiva (UNC Chapel Hill), Diplomado en Primeros Auxilios Psicológicos (UAB). Presidente-fundador del Centro de Investigación e Intervención Psicosocial de Venezuela e Investigador Tipo A del Registro Nacional de Innovación e Investigación. Con más de 12 años de experiencia directiva en intervención psicosocial (Hogares CREA). Orcid: https://orcid.org/0009-0006-5583-8582. Maestrante en Educación, Ambiente y Desarrollo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

LEGAL FRAMEWORK AND LEGAL CERTAINTY OF LAND TENURE IN THE MODEL OF SELF-SUFFICIENT INTEGRATED FARMS: A COMPARATIVE ANALYSIS IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT

ABSTRACT

This scientific article analyzes the legal framework and security of land tenure as fundamental pillars for the sustainability of self-sufficient integrated farms in Latin America. Through a comparative and descriptive analysis, it examines the regulatory realities in Venezuela, Colombia, and Brazil, identifying how stability in property and possession rights influences the transition from monoculture models to resilient agroecological systems. The results indicate that, while Venezuela is based on an administrative land allocation system with an emphasis on the social function of land, Colombia is moving toward recognizing smallholder farmers as subjects of special constitutional protection and establishing a new agrarian jurisdiction, while Brazil prioritizes land regularization linked to climate preservation. It is concluded that legal uncertainty constitutes the most critical structural barrier to the scaling up of comprehensive family farming, requiring reforms that harmonize biodiversity protection with guarantees of territorial permanence for rural producers.

Keywords: *Legal framework, legal certainty, land tenure, integrated farming, Latin America.*

Introducción

Estructurado como un aporte a las demandas de actualización curricular contemporáneas, este avance de investigación surge de la necesidad de examinar los factores clave y las expectativas institucionales requeridos para articular las prácticas pedagógicas con el paradigma de la sostenibilidad ambiental. Este esfuerzo teórico-práctico busca ponderar rigurosamente las particularidades del entorno para formar ciudadanos conscientes. De este modo, se procura dotar a las futuras generaciones de las competencias necesarias para agenciar la transformación hacia una sociedad significativamente más sostenible, justa y equitativa.

Trascendiendo los contenidos particulares de cada asignatura, se plantea la necesidad de implementar acciones pedagógicas orientadas hacia la viabilidad ecológica y el desarrollo sostenible. Este enfoque estratégico busca capitalizar las experiencias significativas del entorno escolar como catalizadores de un cambio cultural profundo ante los desafíos educativos de la época. Dicha premisa se alinea de forma directa con los requerimientos de la

agenda global contemporánea en materia de educación ambiental, cuya urgencia radica en formar ciudadanos responsables con el resguardo del medio ambiente. Bajo este horizonte transformador, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) afirma que:

> La educación contribuye a la reducción de la pobreza, fomenta el empleo y promueve la prosperidad económica. Aumenta las probabilidades de una vida saludable, propicia el cambio de actitudes para la protección del medio ambiente y empoderamiento de la mujer. (p. 16).

Añadiendo a ello, en el año 2017 la misma organización (UNESCO) resaltó que se amerita integrar principios de sostenibilidad en todos los niveles del sistema educativo desde la consideración del pensamiento crítico hacia el despertar de una conciencia ambiental, lo que resulta esencial en la formación de ciudadanos que sean capaces de contribuir a un futuro sostenible. Alineándose así con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018), donde se incluye la promoción de la paz, la justicia y la construcción de instituciones sólidas. En particular, el cuarto objetivo de desarrollo sustentable destaca la necesidad de garantizar una educación inclusive, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Desde esa perspectiva, la consideración de la educación para la sostenibilidad en el currículo escolar requiere un enfoque interdisciplinario y colaborativo, donde se involucre tanto a educadores como a estudiantes, lo que según la UNESCO (2018) implica que las instituciones educativas deben adoptar metodologías activas que propicien la participación y el aprendizaje experiencial en conjunto con orientaciones educativas que no solo enriquezcan el aprendizaje, sino que también fomenten el sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad y el planeta.

De igual manera, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2020) subraya que los ciudadanos educados en sostenibilidad son esenciales para implementar políticas eficaces que aborden la crisis ambiental, porque a medida que el mundo enfrenta desafíos asociados al incremento de la

contaminación, el agotamiento de recursos naturales y las desigualdades sociales, entre otros retos más, se requiere de una ciudadanía realmente comprometida para el logro del desarrollo sostenible.

Aunado a ello, surge la capacitación continua de los docentes como elemento clave y fundamental para asegurar la integración efectiva de la sostenibilidad en las prácticas educativas, porque la dinámica tradicional no es suficiente para cubrir la dinámica de los cambios que surgen ante los procesos de globalización y avances tecnológicos; donde, a pesar de procurar reducir el impacto ambiental en las actividades cotidianas, aún se requiere de una sinergia y un denodado esfuerzo colectivo para consolidar impactos estructuralmente significativos.

Siendo precisamente por ello que la UNESCO (2020), resalta que los educadores deben estar equipados con las herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en la comprensión de las interconexiones entre el medio ambiente, la economía y la sociedad, promoviendo así un aprendizaje que sólo tiene lugar cuando se logra la inclusión de las prácticas cotidianas sostenibles junto a metodologías innovadoras que estimulen el pensamiento crítico y la creatividad en la resolución de problemas. Razón por la cual es ineludible resaltar la necesidad de promover políticas educativas que prioricen la educación para la sostenibilidad, cuyas iniciativas sean evidentes en todos los niveles de gobierno en apoyo al reconocimiento del rol protagónico de los procesos educativos en la transformación social y ambiental. Según el PNUD (2021), ello implica a su vez que se asegure la disponibilidad de recursos y el desarrollo de infraestructuras adecuadas para implementar programas de educación ambiental que sean notorios en relación con la inclusión de la sostenibilidad en los planes de estudio nacionales, la conformación de asociaciones entre escuelas y organizaciones ambientales, entre otras alianzas significativas que puedan contribuir en el camino hacia una práctica sostenible como estilo de vida.

Con ello, se destaca que la educación para la sostenibilidad no es solo una responsabilidad de las instituciones educativas, sino de toda la sociedad, donde, desde la familia como núcleo central se logre coincidir con las

perspectivas y valores considerados en las comunidades y empresas para, de esa manera, encaminar acciones y propósitos hacia la creación de un entorno propicio para el aprendizaje y la práctica de la sostenibilidad desde la colaboración intersectorial hacia un cambio cultural que valore y promueva el cuidado del medio ambiente. De allí que se considere la educación para la sostenibilidad como un eje transversal en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables como parte del perfil de los estudiantes, como resultado de la integración de la sostenibilidad en todos los niveles del sistema educativo, lo que no solo contribuiría en el desarrollo de individuos más conscientes, sino que también fortalece a las comunidades y las sociedades en su conjunto en la búsqueda de un futuro más justo y sostenible.

Marco Teórico

Fundamentos Epistemológicos y Normativos de la Seguridad Jurídica

Para comprender el alcance de la seguridad jurídica en el ámbito rural, es necesario situarla dentro de una teoría general que no la considere un dato objetivo estático, sino una construcción procesal dinámica. Al respecto, Taruffo (2008) sostiene que "la verdad en el proceso no es una entidad absoluta, sino una aproximación basada en pruebas que buscan convencer al juzgador sobre la ocurrencia de los hechos" (p. 92). Bajo esta premisa, la estabilidad jurídica en el modelo de granjas integrales debe basarse en marcos normativos verificables y en una verdad de correspondencia construida mediante el debate, permitiendo que el sistema evolucione desde la rigidez de la prueba tasada hacia una libertad probatoria que acredite la posesión efectiva a través del trabajo.

Si bien el sistema procesal moderno se rige por el principio de libertad probatoria, este no constituye un cheque en blanco para la discrecionalidad del magistrado, por lo que los elementos de convicción sobre la tenencia deben distinguirse claramente de la mera presunción judicial. Sobre la función social de la tierra, Duque Corredor (2017) afirma que "en el derecho agrario, la prueba reina es la actividad productiva, la cual debe ser lícitamente obtenida y lógicamente idónea para generar certeza jurídica" (p. 45), lo que exige que la

adjudicación sea el resultado de un análisis riguroso de la realidad de las unidades rurales y no de especulaciones normativas abstractas. Para asegurar este rigor, Picó i Junoy (2012), señala que "la contradicción es el mecanismo esencial para que el juez pueda diferenciar entre la narrativa de las partes y la evidencia técnica aportada" (p. 118). En este orden de ideas, cuando se debaten niveles de productividad, el juzgador debe apoyarse en peritos agrícolas que aporten máximas de experiencia sobre el suelo, pues valorar una causa sin la debida contradicción desvirtúa el proceso, convirtiendo la ocupación en un conflicto judicial inamovible que vulnera la paz territorial y la producción alimentaria.

Finalmente, el sistema de valoración imperante para coordinar estas garantías es la Sana Crítica, definida por Couture (2002), como "las reglas del entendimiento humano donde la lógica y la experiencia común impiden que el juez actúe con arbitrariedad" (p. 156). Bajo este prisma, el juzgador no puede ser un autómata que acepte una certificación de tierras como una verdad absoluta; el control de logicidad le exige explicar detalladamente el razonamiento mental que lo llevó a ratificar una adjudicación o un rescate. Si el funcionario ignora estas exigencias éticas y acepta una probabilidad baja de productividad como certeza suficiente para expropiar, incurre en vicios procesales que acarrean la nulidad absoluta del acto y minan gravemente la confianza de los productores en el sistema de justicia agraria.

Tabla 1

Evolución histórica y doctrinal de la concepción jurídica de la tenencia de la tierra

Etapa Histórica	Escuela Jurídica	Enfoque Metodológico	Concepción de la Tenencia
Siglos XII-XIII	Glosadores	Exégesis literal de textos romanos.	Propiedad civil individual absoluta.
Siglo XIX	Codificadores	Racionalismo y sistematización.	Título registral como única prueba de derecho.
Siglo XX	Agrarismo Social	Función social de la tierra.	Derecho condicionado a la productividad.

Siglo XXI	Derecho Agroecológico	Sustentabilidad y biodiversidad.	Tenencia vinculada a la vida y el ambiente.

Fuente: Elaboración Propia (2026)

El estudio de las presunciones y la seguridad jurídica encuentra su origen remoto en el crisol del *Ius Commune*, fenómeno que unificó el pensamiento europeo desde el siglo XI. En este escenario, se inició una revolución intelectual al redescubrir el Derecho Romano y adaptarlo a las necesidades sociales de una cristiandad en expansión. Según se ha analizado, el Derecho Común ha configurado la mentalidad y organización de la sociedad en diversas épocas, adaptando los textos a las realidades agrarias. La labor de los juristas consistió en identificar hilos lógicos que permitieran dar seguridad a las transacciones de bienes inmuebles y parcelas rurales. Por consiguiente, la seguridad jurídica nació como una herramienta para colmar las lagunas de un derecho que buscaba ser universal.

Marco Jurídico de la Tierra en Venezuela: Entre la Adjudicación y la Función Social

En Venezuela, el marco normativo que rige la tenencia de la tierra se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley de Tierras y Desarrollo Agrario (2010). El Artículo 305 constitucional establece que la producción de alimentos es de interés nacional. Al respecto, Colmenares Olivar (2016) sostiene que "el nuevo constitucionalismo agrario venezolano subordina el derecho de propiedad al deber de producir, transformando la posesión en una carga social vinculada a la soberanía alimentaria" (p. 54). Esta visión rompe con la concepción clásica de propiedad privada absoluta para instaurar un modelo basado en la "función social", donde la legitimidad de la tenencia depende directamente de la eficiencia productiva y la eliminación del latifundio.

La Ley de Tierras y Desarrollo Agrario (LTDA) afecta el uso de todas las tierras con vocación agroalimentaria. Bajo este régimen, el Instituto Nacional de Tierras (INTI) adjudica parcelas a sujetos aptos para el trabajo. Según

Aguiar-Guevara (2018), "el título de adjudicación no otorga un dominio pleno comercial, sino una propiedad agraria de carácter familiar y social que es heredable pero inalienable" (p. 112). En consecuencia, si bien el sistema protege la unidad familiar al evitar la reconcentración latifundista, genera un desafío para la granja integral autosuficiente al limitar su acceso a circuitos de financiamiento privado que exigen garantías hipotecarias tradicionales, lo que obliga a depender de la banca pública o de modelos de autogestión. Esta restricción de capital convencional impele a los proyectos diversificados a optimizar sus ciclos internos de recursos y a forjar redes de intercambio comunitario que suplan la carencia de créditos comerciales. Por consiguiente, el diseño de políticas públicas diferenciadas que reconozcan las mejoras ecológicas del suelo como activos aptos para el aval estatal se vuelve un imperativo para asegurar la sostenibilidad material y la legítima permanencia de estos productores en el espacio rural.

Para garantizar la estabilidad del productor, la ley prevé la "Garantía de Permanencia" a fin de proteger a grupos asentados y pequeños productores de ocupación pacífica. Sobre este mecanismo, Espinoza (2023) señala que "la seguridad jurídica agraria en Venezuela no descansa en el registro inmobiliario civil, sino en el reconocimiento administrativo de la posesión agraria efectiva a través de actos del INTI" (p. 37). Sin embargo, este modelo implica que incluso el propietario civil debe someter su actividad a los planes nacionales, evidenciando que la seguridad jurídica hoy está supeditada a la planificación estratégica del Estado y no únicamente a la titularidad histórica.

Tabla 2

Clasificación de categorías de tierras y sus efectos punitivos según la legislación agraria venezolana

Categoría de Tierra	Definición Legal (LTDA)	Consecuencia Jurídica
Tierras Ociosas	Incumplen el rendimiento idóneo del 80% regional.	Sujetas a intervención y rescate por el INTI.

Finca Productiva	Ajustada a planes de seguridad alimentaria del Estado.	Obtiene certificación de validez bianual renovable.
Finca Mejorable	Tierras con potencial que requieren plan de inversión.	Gozan de plazo para alcanzar niveles de eficiencia.
Tierras de Rescate	Propiedad estatal ocupada ilegal o ilícitamente por terceros.	El INTI recupera la posesión para nuevas adjudicaciones.

Fuente: Elaboración Propia (2026).

El procedimiento de rescate de tierras es una de las herramientas más potentes del Estado venezolano para reordenar el espacio rural según fines estratégicos. El INTI tiene el derecho a rescatar tierras de su propiedad que se encuentren ocupadas de forma ilegal o que no cumplan con la función social. Sin embargo, la jurisprudencia del Tribunal Supremo de Justicia ha establecido que estos actos deben estar debidamente motivados y respetar el debido proceso. El investigador observa que la falta de difusión del contenido de la ley genera confusiones tanto en propietarios como en funcionarios de las Oficinas Regionales. Por lo tanto, la seguridad jurídica de la granja integral depende de la letra de la ley, y de la formación técnica de sus operadores.

En el ámbito procesal, los jueces agrarios tienen el deber de velar por la continuidad de la producción agroalimentaria en todo estado y grado del proceso judicial. Esto significa que las medidas cautelares o decisiones sobre la tenencia no deben interrumpir los ciclos biológicos de las cosechas o la cría de animales. El sistema venezolano busca, de esta manera, proteger el "hecho productivo" por encima de la formalidad registral vacía de contenido social. Para el modelo de granja integral autosuficiente, esta protección es vital, ya que la interrupción de un ciclo de nutrientes puede destruir años de regeneración de suelos. La seguridad jurídica es aquí entendida como la garantía de que el esfuerzo productivo no será confiscado arbitrariamente sin mediar una causa de utilidad pública.

El Nuevo Paradigma en Colombia: Jurisdicción Agraria y Sujeto de Derechos

Colombia ha experimentado una transformación radical de su marco jurídico agrario entre los años 2023 y 2025, impulsada por los Acuerdos de Paz. Un avance sin precedentes es el reconocimiento del campesinado como "Sujeto de Especial Protección Constitucional". Al respecto, Valencia (2023) afirma que "este reconocimiento no es meramente simbólico, sino que otorga al campesino una dimensión política y jurídica que protege su forma de vida, su cultura y su relación territorial" (p. 14). En consecuencia, las políticas públicas deben ahora trascender lo puramente productivo para enfocarse en la garantía de la soberanía alimentaria, protegiendo con especial atención la relación del campesino con el agua y las semillas nativas como elementos de su identidad multidimensional.

Este giro tuitivo se complementa estructuralmente con la creación de la Jurisdicción Agraria y Rural mediante el Acto Legislativo 03 de 2023, marcando el inicio de una nueva era para la seguridad jurídica. Según Uprimny (2023), "la especialidad agraria permite que el juez abandone la neutralidad formal del derecho civil para aplicar una justicia distributiva que equilibre las asimetrías históricas en el campo" (p. 8), lo cual ofrece al modelo de granja integral un foro neutral donde se valore la posesión y el trabajo digno como herramientas de paz social. Paralelamente, se incorpora un elemento innovador en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 denominado Áreas de Protección para la Producción de Alimentos (APPA). Sobre esta planificación del territorio, Machado (2023) sostiene que "las APPA blindan los suelos con vocación agrícola frente a la voracidad de los modelos extractivistas y la urbanización descontrolada" (p. 112). Para las granjas integrales autosuficientes, estas zonas representan una salvaguarda jurídica de superior jerarquía que asegura la organización del espacio alrededor del agua y la vida, garantizando que el suelo sea el soporte esencial para el derecho humano a la alimentación y no una simple mercancía.

Tabla 3

Instrumentos normativos de la jurisdicción agraria contemporánea y su impacto en la seguridad jurídica en Colombia

Instrumento Legal	Objetivo Principal en Colombia	Relevancia para la Seguridad Jurídica
Acto Legislativo 03/2023	Crea la Jurisdicción Agraria y Rural.	Brinda jueces especializados y procesos rápidos.
Ley 2294 de 2023 (PND)	Derecho Humano a la Alimentación.	Prioriza la agricultura sobre otros usos del suelo.
Resolución 230 de 2023	Declaratoria de zonas APPA.	Blindaje jurídico para suelos de alta aptitud.
Guía de Lineamientos (DNP)	Protección del sujeto campesino.	Impide desalojos sin debido proceso reforzado.

Fuente: Elaboración Propia (2026)

La seguridad jurídica de la propiedad rural en Colombia ha sido objeto de alarmas por parte de sectores tradicionales que temen procesos de expropiación administrativa. Sin embargo, la normativa aclara que no se busca poner en riesgo la propiedad legítimamente adquirida, sino regularizar los derechos de quienes carecen de tierra. Se incorporan figuras como la sentencia anticipada para acelerar los juicios y evitar que los procesos duren décadas en la justicia ordinaria. El investigador considera que este balance es fundamental para atraer inversiones sustentables a modelos integrales que requieren certeza sobre la inversión en infraestructura. La "paz total" se entiende entonces como la búsqueda de una vida digna basada en la justicia territorial y el reconocimiento de la diversidad rural.

La Experiencia de Brasil: Regularización en la Amazonía y Políticas Agroecológicas

Brasil presenta un contexto jurídico complejo donde la seguridad de la tenencia es vista como una herramienta crítica para combatir la deforestación. Al respecto, Benatti (2019) sostiene que "la regularización fundiaria en la Amazonía no es solo un acto administrativo de entrega de títulos, sino una estrategia de gobernanza ambiental que vincula el derecho a la tierra con la obligación de preservar el ecosistema" (p. 82). Bajo esta perspectiva, la tenencia segura permite determinar con precisión la responsabilidad legal de la conservación. Para la granja integral en biomas sensibles, el título de propiedad deja de ser un mero papel para convertirse en la garantía jurídica que permite al productor cumplir con el Código Forestal y acceder a incentivos por servicios ambientales.

En materia de fomento, Brasil cuenta con la Política Nacional de Agroecología y Producción Orgánica (PNAPO). Según Petersen (2017), "la agroecología en Brasil se ha institucionalizado como una política pública que busca optimizar las interacciones socioecológicas, contraponiéndose a la lógica del capital que despoja al campesino de su autonomía" (p. 45). Esta política es fundamental para las granjas integrales, ya que establece marcos normativos que protegen las semillas nativas y restringen el uso de agrotóxicos. La seguridad de la tierra se constituye, por tanto, en el primer eslabón para construir territorios saludables donde la producción de alimentos no sea incompatible con la justicia climática.

No obstante, los defensores de la tierra enfrentan niveles de violencia sistémica. Sobre el acaparamiento de tierras o *grilagem*, Sauer (2019) afirma que "la falta de títulos claros en las zonas de expansión agroindustrial facilita el despojo y la criminalización de las comunidades tradicionales, convirtiendo la tierra en un activo financiero antes que en un espacio de vida" (p. 118). En este escenario, la regularización de territorios quilombolas y la demarcación de tierras indígenas son luchas innegociables para la seguridad jurídica colectiva. El investigador subraya que, en Brasil, la tenencia es un campo de batalla

donde el derecho debe intervenir para proteger la lógica comunitaria frente a la presión de la minería y la monoproducción.

A pesar de estos conflictos, existen modelos exitosos de cooperación para el ordenamiento territorial. Wanderley (2020), destaca que "la resiliencia de la agricultura familiar brasileña reside en su capacidad para combinar la seguridad de la tenencia con redes de fomento y servicios financieros diferenciados" (p. 77). El fortalecimiento de las instituciones agropecuarias y la atención especial a mujeres y jóvenes son pilares para disminuir el éxodo rural. La seguridad jurídica en Brasil, por tanto, se mide por la capacidad del productor para defender su modelo de granja integral frente a la volatilidad del mercado global de *commodities*, consolidando la tierra como un soporte para la vida digna y la soberanía alimentaria.

Metodología

Este estudio se configuró como una investigación documental y analítica enfocada en deconstruir críticamente las políticas de tenencia de la tierra mediante el arqueo sistemático de fuentes constitucionales, doctrinales y legislativas de Venezuela, Colombia y Brasil. A través de un muestreo intencional sustentado en criterios teóricos, se contrastaron de forma dialéctica tres enfoques paradigmáticos divergentes: el control administrativo de la productividad, la protección judicial y constitucional del campesinado, y la regularización fundiaria subordinada a la mitigación del cambio climático. Finalmente, el procesamiento y la validación de la información se estructuraron mediante matrices de triangulación jurídica que confrontaron la literalidad de las normas con la praxis agroecológica rural contemporánea, confiriendo solidez, rigor y fiabilidad metodológica a los hallazgos comparativos.

Resultados y Discusión

Análisis Comparativo de la Seguridad de la Tenencia en Latinoamérica

Al contrastar los marcos jurídicos de Venezuela, Colombia y Brasil, se observa que la seguridad de la tenencia es un concepto que ha evolucionado desde la propiedad civil hacia la justicia social agraria. Venezuela prioriza un modelo de propiedad social condicionado a la productividad directa controlada administrativamente por el Estado. Colombia está construyendo un sistema de justicia judicializada que reconoce al campesino como sujeto político y protege su territorialidad alimentaria. Brasil vincula la regularización de la tierra con la protección ambiental de biomas estratégicos y el cumplimiento de normas de conservación forestal. En los tres casos, la función social de la tierra es el eje sobre el cual se justifica la intervención estatal y la redistribución de recursos.

Tabla 4

Matriz comparativa multinivel sobre las dimensiones y enfoques de la tenencia de la tierra en el contexto regional

Dimensión Comparativa	Enfoque en Venezuela	Enfoque en Colombia	Enfoque en Brasil
Sujeto de Derecho	Campesinos y grupos organizados.	Sujeto de Especial Protección Constitucional.	Agricultura Familiar e Indígena.
Naturaleza del Título	Adjudicación administrativa (Uso).	Propiedad plena y acceso progresivo.	Título de propiedad vinculado a reserva forestal.
Mecanismo de Control	Certificación de Finca Productiva (INTI).	Jurisdicción Agraria y zonas APPA.	Registro Ambiental Rural (CAR) y titulación.
Visión de Desarrollo	Soberanía alimentaria y autogestión.	Paz total y ordenamiento hídrico.	Resiliencia climática y agroecología.

Fuente: Elaboración Propia (2026)

La Granja Integral como Propuesta de Autogestión Sustentable

Desde la perspectiva técnica y ambiental, el modelo de granja integral se presenta como la solución viable para cerrar ciclos de nutrientes y optimizar recursos. Al respecto, Funes-Monzote (2009) sostiene que "la integración ganadería-agricultura bajo un diseño de sistemas diversificados permite alcanzar niveles de eficiencia energética superiores a cualquier modelo de monocultivo industrial" (p. 42). Este fundamento técnico es vital para casos como la Granja Vega La Pipa en Barinas, ya que valida que la diversificación

no es un síntoma de "abandono", sino una mejora técnica sustancial que el marco jurídico debe proteger para otorgar seguridad al productor frente a posibles interpretaciones erróneas sobre la productividad del suelo.

La transición hacia este modelo implica un proceso educativo que reactiva las capacidades endógenas del productor y su familia. La agroecología aporta los principios ecológicos para el manejo de agroecosistemas socialmente justos. Según Altieri (2018), "este enfoque trasciende el diseño técnico para convertirse en un movimiento social de resistencia y transformación rural, que devuelve la autonomía al campesino frente al control corporativo" (p. 105). Bajo esta premisa, la autonomía técnica lograda mediante la reducción de insumos externos debe estar blindada por una autonomía jurídica; es decir, el sistema legal debe reconocer que el proceso de diversificación es la máxima expresión de la "función social" de la tierra, impidiendo expropiaciones injustificadas basadas en parámetros de la Revolución Verde.

En el contexto de la crisis agroalimentaria venezolana, el modelo de granja integral se alinea con la necesidad de construir un sistema productivo diversificado. Sobre la construcción de una nueva racionalidad productiva, Leff (2004) afirma que "la sustentabilidad requiere un diálogo de saberes donde el conocimiento académico se hibrida con la práctica rural para gestionar los recursos desde una lógica de la vida y no solo del mercado" (p. 158). La seguridad jurídica actúa aquí como el "suelo" sobre el cual se siembra la semilla de la autogestión. Sin la certeza de la permanencia y el respeto a la innovación técnica local, el modelo carece de las raíces necesarias para sostenerse. Por tanto, la estabilidad en la tenencia es, desde la perspectiva de la educación ambiental, el incentivo pedagógico y económico más poderoso para garantizar la conservación de la biodiversidad a largo plazo. Bajo esta premisa, salvaguardar legalmente estos espacios faculta al productor para implementar planes de restauración ecológica de maduración lenta, transformando la unidad agraria en un aula comunitaria viva para la experimentación agroecológica. De este modo, la protección de los derechos territoriales no solo blinda el hecho productivo, sino que institucionaliza una

pedagogía de la tierra capaz de mitigar la vulnerabilidad del campo frente a las presiones del mercado global.

Tabla 5

Interdependencia de los módulos técnicos de la granja integral autosuficiente y sus necesidades de estabilidad jurídica

Módulo de la Granja	Función Técnica / Ambiental	Necesidad de Seguridad Jurídica
Producción Vegetal	Diversificación de cultivos y huertos biointensivos.	Garantía de permanencia para frutales y perennes.
Producción Animal	Cría de aves, porcinos y rumiantes menores.	Estabilidad para infraestructuras de corrales y pastos.
Reciclaje de Nutrientes	Compostaje, lombricultura y biodigestores.	Protección de la inversión en mejoras del suelo.
Autogestión Familiar	Organización del trabajo y toma de decisiones.	Autonomía jurídica para decidir rubros y procesos.

Fuente: Elaboración Propia (2026)

La viabilidad técnica de la granja integral ha sido comprobada en diversos estudios de campo, demostrando que es posible alcanzar altos rendimientos con baja huella ecológica. No obstante, la viabilidad económica está ligada al acceso a mercados locales y compras institucionales que suelen exigir certificados de tenencia legal. En países como Brasil, el acceso a programas de alimentación escolar está condicionado a la formalidad del productor familiar. Por tanto, la regularización de la tierra no es solo un fin en sí mismo, sino un medio para insertar a la granja integral en la economía formal de manera competitiva. La seguridad jurídica se traduce en una reducción de los costos de transacción y una mayor capacidad de negociación para el campesino frente a las cadenas de valor.

Discusión y Hallazgos Propios del Investigador

A través del análisis realizado, se sostiene que la seguridad jurídica en la tenencia de la tierra no debe entenderse de manera estática, sino como un

proceso dinámico de legitimación del trabajo rural. Al respecto, Zeledón Zeledón (2015) afirma que "la propiedad agraria moderna ya no es un derecho absoluto de exclusión, sino un derecho-deber cuya legitimidad emana del cumplimiento de una función ambiental y social verificable" (p. 88). Bajo esta premisa, la "posesión agroecológica" en el modelo de granja integral merece un reconocimiento superior en las leyes agrarias. Esto implica que los certificados de productividad deben evolucionar: no deben medir solo toneladas de un solo rubro, sino incluir indicadores de salud ecosistémica y biodiversidad, otorgando una protección legal reforzada a quienes contribuyen al bien común planetario.

Un hallazgo significativo es la disociación entre la norma abstracta y la realidad operativa de los tribunales y entes agrarios locales. Sobre esta brecha, De Sousa Santos (2014) sostiene que "existe un desfase estructural entre el 'derecho de los libros' y el 'derecho en acción', donde la burocracia se convierte en un mecanismo de exclusión para el sujeto subalterno" (p. 112). En el contexto de Barinas y Latinoamérica, el retardo procesal desnaturaliza la seguridad jurídica. Por ello, se plantea que la digitalización y el uso de tecnologías de información geográfica para la administración de tierras son imperativos; la tecnología debe ser el puente que cierre la brecha de transparencia, permitiendo que la entrega de derechos sea ágil y proteja al productor de la vulnerabilidad constante que genera la espera administrativa.

Otro punto de discusión es la vulnerabilidad de las granjas integrales frente a las presiones del mercado de tierras y la expansión urbana. En relación con el acaparamiento de tierras, Borras Jr. (2016) advierte que "la lógica del capital financiero presiona las fronteras agrícolas, desplazando modelos de subsistencia por usos del suelo más rentables pero ecológicamente estériles" (p. 25). En regiones como el estado Barinas, las Áreas de Protección para la Producción de Alimentos (APPA) son una respuesta defensiva necesaria. Considero que, sin planificación territorial que reconozca a la granja integral como un uso del suelo prioritario y protegido, el modelo será devorado por la especulación inmobiliaria. El marco jurídico debe actuar, por tanto, como un dique de contención que priorice la sostenibilidad histórica y la vida comunitaria sobre la rentabilidad inmediata de la frontera agrícola. Este blindaje normativo

debe complementarse con regulaciones locales estrictas que impidan la reclasificación arbitraria del suelo y reconozcan los servicios ecosistémicos de las unidades diversificadas como activos de utilidad pública. De esta manera, la estabilidad de la tenencia trasciende el plano patrimonial privado para convertirse en una estrategia de seguridad nacional, que salvaguarde de forma permanente los cinturones verdes que abastecen las poblaciones urbanas.

Tabla 6

Nudos críticos identificados en la gobernanza fundiaria latinoamericana y propuestas político-estratégicas de mitigación

Reto Identificado	Manifestación en el Campo	Propuesta de Mitigación
Inseguridad Percibida	Miedo al desalojo por falta de títulos claros.	Planes masivos de formalización y titulación.
Brecha de Género	Titularidad mayoritariamente masculina.	Adjudicación conjunta y prioridad para mujeres.
Retardo Administrativo	Trámites de certificación que duran años.	Digitalización de expedientes y justicia digital.
Presión Externa	Conflictos con agronegocio o minería.	Fortalecimiento de la Jurisdicción Agraria.

Fuente: Elaboración Propia (2026)

Finalmente, se observa que la formación del maestrante en Educación, Ambiente y Desarrollo debe integrar profundamente el componente legal agrario como herramienta de transformación social. No se puede educar para la sustentabilidad si no se enseña a defender el territorio legalmente. El conocimiento de los derechos de propiedad y las vías de resolución de conflictos agrarios empodera a las comunidades rurales para resistir ante la desposesión. La seguridad jurídica es, en última instancia, una precondición para la paz social en el campo y para el ejercicio pleno de la ciudadanía rural

en América Latina. El investigador concluye que la granja integral es la expresión material de un nuevo derecho a la tierra que prioriza la vida sobre el capital.

Conclusiones

El análisis comparativo del marco jurídico de la tenencia de la tierra en Venezuela, Colombia y Brasil permite arribar a conclusiones determinantes para el futuro del desarrollo rural en la región. En primer lugar, se evidencia que la seguridad jurídica no es un concepto unívoco, sino que se adapta a las visiones políticas de cada Estado, moviéndose entre la propiedad privada tradicional y la adjudicación administrativa basada en la función social. Para el modelo de granja integral autosuficiente, la seguridad de la tenencia es el habilitador fundamental que permite la inversión en infraestructuras permanentes y la regeneración de los agroecosistemas en el tiempo. Sin esta garantía, el productor se ve forzado a lógicas de supervivencia que degradan el ambiente y perpetúan la pobreza.

En segundo lugar, se destaca que las reformas recientes en Colombia y Brasil abren caminos esperanzadores para el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos y para la protección de suelos agrícolas mediante herramientas de ordenamiento territorial superior. El surgimiento de una justicia agraria especializada es un paso vital para cerrar la brecha de impunidad y violencia que ha caracterizado al campo latinoamericano. No obstante, la efectividad de estos marcos normativos depende de una institucionalidad fuerte, transparente y dotada de recursos técnicos que llegue a los rincones más remotos de la geografía rural. La brecha entre el derecho escrito y la realidad fáctica sigue siendo el mayor obstáculo para la seguridad de la tenencia.

Finalmente, el investigador reafirma que la transición hacia modelos agroecológicos integrales requiere de un andamiaje legal que proteja la biodiversidad, el agua y las semillas nativas como parte integral del derecho a la tierra. La granja integral es la respuesta técnica a la crisis alimentaria, pero su sostenibilidad política depende de un derecho agroecológico que priorice la

soberanía nacional y la dignidad de las familias rurales sobre los intereses de los mercados globales. Se recomienda a los entes gubernamentales simplificar los procesos de regularización y adoptar criterios de evaluación de productividad que reconozcan el valor ecológico de la diversidad. La seguridad jurídica es, en esencia, la promesa del Estado de proteger a quienes alimentan al mundo de forma sustentable.

Referencias

Aguiar-Guevara, R. (2018). *Propiedad agraria y adjudicación de tierras en la legislación venezolana*. Ediciones del Rectorado UCV.

Altieri, M. A. (2018). *Agroecología: Conceptos y principios para una agricultura sustentable*. Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología.

Benatti, J. H. (2019). *Regularização fundiária na Amazônia: Governança e sustentabilidade ambiental*. Editora da UFPA.

Borras Jr., S. M. (2016). *Land Grabbing y la política agraria global: Desafíos para el siglo XXI*. Universidad de Ámsterdam / ICAS.

Colmenares Olivar, R. (2016). *Constitucionalismo Agrario en Venezuela: Función social y soberanía alimentaria*. Universidad de los Andes.

Couture, E. J. (2002). *Fundamentos del Derecho Procesal Civil*. LexisNexis.

De Sousa Santos, B. (2014). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. Editorial Trotta.

Delahaye, O. (2003). *La propiedad territorial agraria en la historia de Venezuela*. Universidad Central de Venezuela.

Duque Corredor, R. J. (2017). *Derecho Agrario y Justicia Social: El hecho productivo como prueba reina*. Editorial Jurídica Venezolana.

Espinoza, J. (2023). *Seguridad jurídica y tenencia de la tierra en el siglo XXI: Retos para el campesinado*. Editorial Saber Agrario.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Ediciones Morata.

Funes-Monzote, R. (2009). *Agriculutura con futuro: La alternativa agroecológica para Cuba*. Estación Experimental de Pastos y Forrajes Indio Hatuey.

Gliessman, S. R. (2021). *Agroecología: Ecología de sistemas alimentarios sostenibles* (3.ª ed.). CRC Press.

Guzmán, G. (2020). *Sociología rural y racionalidad económica: Crítica al modelo extractivista*. Editorial Académica.

Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación* (7.ª ed.). Ediciones Quirón.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.

Machado, A. (2023). *El problema de la tierra y la planificación del territorio en Colombia*. Siglo del Hombre Editores.

Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124.

Petersen, P. (2017). *Agroecología y políticas públicas en Brasil: El camino de la PNAPO*. AS-PTA.

Picó i Junoy, J. (2012). *El principio de contradicción en el proceso civil*. Bosch Editor.

Sauer, S. (2019). *Grilagem e o mercado de terras no Brasil: Impactos socioambientais*. Expressão Popular.

Shiva, V. (2016). *¿Quién alimenta realmente al mundo? El fracaso del agronegocio y la promesa de la agroecología*. Capitán Swing.

Taruffo, M. (2008). *La prueba de los hechos*. Editorial Trotta.

Uprimny, R. (2023). *La Jurisdicción Agraria: Un paso hacia la paz territorial en Colombia*. Dejusticia.

Valencia, H. (2023). *El campesino como sujeto de especial protección constitucional en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Valles, M. S. (2002). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Wanderley, M. N. (2020). *Agricultura Familiar e Campesinato: Resiliência e transformações*. Editora Garamond.

Zeledón Zeledón, R. (2015). *Derecho Agrario del siglo XXI: Del civilismo a la sustentabilidad*. Escuela Judicial de Costa Rica.

RESUMEN CURRICULAR

Ray Jesús Espinoza Carmona es licenciado en Sociología del Desarrollo (UNELLEZ, Cum Laude) y maestrante en Educación, Ambiente y Desarrollo (UPEL). Con diplomados internacionales en Psicología Positiva (UNC Chapel Hill) y Primeros Auxilios Psicológicos (UAB). Presidente-fundador del Centro de Investigación e Intervención Psicosocial de Venezuela e Investigador Tipo A del Registro Nacional de Innovación e Investigación. Con más de 12 años de experiencia directiva en intervención psicosocial (Hogares CREA), destaca como ponente en congresos científicos y autor galardonado.

USO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Tania Andrade[1]
taniaabi20@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-9442-2620
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 11 de marzo 2025 **Aprobado:** 19 de abril 2025

RESUMEN

La presente investigación surge como respuesta ante la falta de involucramiento de parte de los representantes en los procesos educativos de los niños durante la Educación Inicial. Como consecuencia estos pueden experimentar dificultades en el aprendizaje, en la autoestima y en su capacidad para relacionarse con otros. En este sentido, el propósito principal es promover el uso de las tecnologías de información y comunicación para mejorar la participación de los padres en la enseñanza y aprendizaje en la educación inicial. Se usará la teoría de la ecología de los medios (Neil Postman, 1968), Teoría de la Presencia Social (John Short, Ederyn Williams, Bruce Christie, 1976) y la Teoría del Aprendizaje Social/Observacional (Albert Bandura, 1977). Dichos autores fundamentan este estudio al analizar cómo el entorno digital reconfigura la dinámica familiar, garantizando que las TIC faciliten una conexión emocional real entre padres y docentes. Para ello, el trabajo estará guiado por el paradigma sociocrítico, bajo el enfoque cualitativo. Asimismo, el método para la investigación será la Investigación, Acción, Participativa y Transformadora (IAPT) propuesta por Kurt Lewin (1946). Como técnicas para la recolección de datos fue necesaria la observación participante y la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a 07 informantes claves. Posteriormente, a través de la categorización y la triangulación se obtuvieron las siguientes conclusiones: las TIC, no son solo un accesorio pedagógico, sino se pueden denominar como el salvavidas que permite a las familias trabajadoras no quedar excluidas del proceso educativo de los niños a quienes ellos representan. En la actualidad el formato audiovisual ha desplazado al texto, por ello surge la necesidad de promover las TIC como estrategia que fomente la comunicación e integración parental en la escuela.

Palabras clave: Integración, padres, pedagogía, tecnología.

[1]Magíster en Educación (Universidad del Zulia, Venezuela), Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Español–Inglés. Docente de aula en educación básica en la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico. Investigador enfocado en la educación para la sostenibilidad como un eje transversal primordial en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-9442-2620. Doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES TO ENHANCE PARENTAL INVOLVEMENT IN TEACHING AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This research arises in response to the lack of involvement by parents in their children's educational processes during early childhood education. As a result, children may experience difficulties with learning, self-esteem, and their ability to interact with others. In this regard, the main objective is to promote the use of information and communication technologies to improve parental participation in teaching and learning in early childhood education. The study will draw upon Media Ecology Theory (Neil Postman, 1968), Social Presence Theory (John Short, Ederyn Williams, Bruce Christie, 1976), and Social/Observational Learning Theory (Albert Bandura, 1977). These authors provide the foundation for this study by analyzing how the digital environment reshapes family dynamics, ensuring that ICTs facilitate a genuine emotional connection between parents and teachers. To this end, the study will be guided by the sociocritical paradigm, using a qualitative approach. Likewise, the research method will be Participatory Action Research (PAR) proposed by Kurt Lewin (1946). Participant observation and semi-structured interviews were used as data collection techniques, with the latter applied to seven key informants. Subsequently, through categorization and triangulation, the following conclusions were reached: ICTs are not merely a pedagogical tool, but can be described as a lifeline that enables working families to remain engaged in the educational process of the children they represent. Today, audiovisual formats have supplanted text, which is why there is a need to promote ICT as a strategy that fosters parental communication and involvement in school.

Keywords: Inclusion, parents, pedagogy, technology.

Introducción

La educación inicial representa un pilar fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que sienta las bases para su aprendizaje futuro, habilidades sociales y capacidades cognitivas. En Venezuela, el contexto socioeconómico y político ha diversificado considerablemente la realidad educativa, generando un escenario donde la participación de los padres en la educación inicial de sus hijos es, en muchos casos, escasa. Sobre

este tema, Mechen, Wilson y Notar (2005), sostienen que “mejorar la participación de los padres puede mejorar las escuelas e impulsar a los sistemas escolares públicos hacia estándares más altos” (p.2). La ausencia de los padres provoca una serie de consecuencias que afectan no solo al desarrollo individual de los niños, sino también al sistema educativo en su conjunto.

Con relación al tema, la participación activa de los padres en el proceso educativo de sus hijos es un componente esencial para el éxito académico de los niños. Así pues, contrario a lo antes dicho, en la Unidad Educativa Nuestra Señora de Coromoto, se ha observado una tendencia preocupante: la baja integración de los padres en la educación inicial de sus hijos. Esta situación puede tener diversas consecuencias en el desarrollo integral de los niños, afectando no solo su rendimiento académico, sino también su comportamiento y su socialización, obstaculizando su desarrollo cognoscitivo.

En este mismo orden de ideas, es innegable que la baja o total despreocupación de los padres en la educación de sus hijos deja múltiples repercusiones negativas, distorsionado sus áreas cognoscitivas e interviniendo en su forma de convivir con el entorno. Así pues, a escala internacional, Mendoza, I., (Cuba, 2022), citando a Calvo, et al., (2016) añaden que:

> Cuando concurre una relación padres-escuela y existe una participación de la familia en la vida escolar, ambos hechos son fundamentales en: la mejora del rendimiento académico del alumnado; una mayor autoestima en los niños; se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora también la calidad de las relaciones interpersonales padres- hijos/as; se generan actitudes positivas hacia la escuela; y el centro mejora su calidad educativa. (p. 103)

El texto que se presenta resalta la importancia de la colaboración entre padres y escuela, así como la activa participación de la familia en el ámbito educativo. Estos elementos se perfilan como fundamentales para potenciar no solo el rendimiento académico del alumnado, sino también para fomentar una serie de beneficios emocionales y sociales que impactan positivamente en el desarrollo integral de los niños.

En el contexto colombiano, Gómez y Parra (2021) realizaron un estudio que revela que la falta de compromiso parental está asociada con dificultades en la adaptación escolar de los niños. Los autores proponen que las TIC, a través de programas formativos en línea, pueden ofrecer a los padres estrategias efectivas para involucrarse activamente en el aprendizaje de sus hijos, mejorando así la comunicación y el apoyo en casa.

Así pues, en Venezuela, en un análisis hecho en la Revista Upel, Tua (2021), expresa que:

> El proceso de educar y formar no es exclusivo de la escuela, se forma y se educa desde el seno de la familia, es ésta la encargada de la primera formación y como asiento de la sociedad, debe centrar y dedicar su tiempo y energía en enseñar no solo principios, ciudadanía, autonomía, esfuerzo; también debe propiciar momentos para la reflexión, (párr.36).

El autor plantea la necesidad de un núcleo familiar integral, capaz de acompañar al menor en los diferentes escenarios de su vida. Se enfatiza que la crisis socioeconómica ha llevado a una disminución en la participación de los padres en la educación de sus hijos. Sin embargo, el autor argumenta que el uso de tecnologías accesibles, como redes sociales y grupos de WhatsApp, puede ser una solución viable para mantener a los padres informados y comprometidos con el desarrollo educativo de sus hijos, incluso en contextos adversos.

Al igual que en la referencias internacionales y nacionales realizadas, en Socopó Municipio Antonio José de Sucre, específicamente en la Unidad Educativa Nuestra Señora de Coromoto, la situación puede ser aún más compleja, pues la colaboración entre familias y escuelas es escasa y limitada a eventos puntuales. En dicha localidad donde las barreras socioeconómicas son más marcadas, los padres enfrentan desafíos adicionales, como el acceso a información y a espacios de interacción con las instituciones educativas. La desconexión entre estos dos actores puede perpetuar la exclusión social y limitar las oportunidades educativas, creando un ciclo de desventajas que se transmiten de generación en generación.

Teniendo en cuenta la problemática planteada, se pretende promover el uso de las tecnologías de información y comunicación para mejorar la participación de los padres en la enseñanza y aprendizaje en la educación inicial. Bien es cierto que, las TIC facilitan el acceso a recursos pedagógicos diversos. Desde plataformas de aprendizaje en línea hasta tutoriales y aplicaciones interactivas, los padres pueden descubrir herramientas que complementan la educación formal. Esto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que permite a los padres involucrarse de manera más creativa e innovadora. Ellos pueden utilizar estas herramientas para realizar actividades conjuntas que refuercen conceptos aprendidos en clase, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia conjunta y divertida.

Dentro de la misma secuencia, esta investigación guía por la línea de investigación: Educación, Desarrollo y Gestión Comunitaria. Además, es de gran importancia a nivel científico, porque indaga sobre numerosos estudios que han demostrado que el uso de tecnologías en el ámbito educativo tiene un impacto positivo en el aprendizaje y la participación de los padres. Asimismo, desde una perspectiva institucional, la implementación de TIC en la educación inicial responde a un compromiso con la innovación y la mejora continua de los procesos educativos.

Al incorporar TIC, las instituciones pueden desarrollar programas que ofrezcan capacitación a los padres en el uso de estas herramientas, promoviendo así no solo su comprensión de la educación moderna, sino también su empoderamiento como colaboradores activos en la formación académica de sus hijos. Este enfoque integral, que abarca dimensiones sociales, científicas e institucionales, representa un avance significativo hacia la creación de entornos educativos más inclusivos y colaborativos.

Marco Teórico

La educación inicial en Venezuela ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de su desarrollo, destacándose la necesidad de involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos. La participación activa de los padres es crucial, ya que su implicación no solo potencia el aprendizaje académico, sino

que también fortalece el vínculo afectivo y la construcción de un ambiente propicio para el desarrollo integral de los niños. En este sentido, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han emergido como herramientas vitales que, cuando son implementadas eficazmente, pueden facilitar y enriquecer la comunicación entre la escuela y el hogar.

En Venezuela Pérez, L. (2023), realizó un trabajo para la Revista UPEL, cuyo título era “Acciones integradoras dirigidas a padres y representantes para el apoyo en el aprendizaje de los niños en educación inicial”. El objetivo general se centró en analizar la integración de Padres y Representantes en el proceso académico de los estudiantes. Así pues, el autor concluyó acotando que “existe una gran necesidad determinada por la integración de los padres y representantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos mediante acciones integradoras”.

Ante dicha acotación, las TIC surgen como estrategias pedagógicas que usada de forma correcta puede contribuir en la integración de los padres en educación de sus hijos. Ante dichas necesidades, se ha observado un auge en la adopción de tecnologías en la educación, especialmente durante tiempos de pandemia, lo que ha propiciado que muchos educadores y padres busquen alternativas virtuales para mejorar la continuidad del aprendizaje.

La Importancia de la Participación Parental

La participación de los padres en la educación de sus hijos ha sido ampliamente estudiada. Según Epstein (1995), la participación parental se puede clasificar en seis tipos: colaboración en el hogar, comunicación, voluntariado, aprendizaje en la comunidad, toma de decisiones y colaboración con la escuela. Cada uno de estos tipos de participación contribuye al desarrollo integral del niño y mejora los resultados académicos.

Estudios como el de Fan y Chen (2001) sugieren que existe una correlación positiva entre la participación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes. En el contexto de la educación inicial, la participación parental no solo se traduce en mejores calificaciones, sino también en un desarrollo emocional y social más saludable.

Uso de TIC para Fomentar la Participación Parental

El uso de TIC puede facilitar la comunicación entre padres y educadores, permitiendo un flujo constante de información sobre el progreso del niño. Según un estudio de Montalvo y Mena (2018), las plataformas digitales pueden ser efectivas para informar a los padres sobre actividades escolares, eventos y el rendimiento académico de sus hijos.

Además, las TIC pueden ofrecer recursos educativos que los padres pueden utilizar en casa para complementar la enseñanza formal. Por ejemplo, plataformas como Khan Academy o recursos educativos locales pueden ser utilizados para proporcionar apoyo adicional en áreas como matemáticas y lectura. Esto no solo refuerza el aprendizaje, sino que también empodera a los padres al proporcionarles herramientas para ayudar a sus hijos.

Teoría de la ecología de los medios (Neil Postman, 1968)

La Ecología de los Medios (Media Ecology) es el estudio de los medios de comunicación como entornos. El término, introducido formalmente por Neil Postman en 1968 durante un discurso ante el Consejo Nacional de Profesores de Inglés (NCTE), propone que las tecnologías de la información no son simples vehículos de datos, sino ecosistemas que alteran la cultura, la política y la psicología humana. En el ámbito de la Educación Inicial, esta teoría es fundamental para comprender cómo las TIC redefinen el vínculo entre la escuela y la familia, además de las repercusiones que trae consigo para los menores.

Sobre esta teoría, se debe decir que, la ecología de los medios es un campo expansivo, inclusivo y, por lo tanto, multidisciplinario, que se nutre de diversas disciplinas académicas, como los estudios de tecnología e información, la lingüística y la semiótica, y los estudios culturales. El objetivo de esta teoría, es lograr reflexionar sobre los beneficios que pueden surgir de procesos comunicativos con gran sentido de asertividad en los diferentes escenarios del diario vivir, pero con más ahínco en la etapa de Educación Inicial, donde por distintas razones los padres pueden verse desapropiados de la educación de sus hijos.

Teoría de la Presencia Social (John Short, Ederyn Williams, Bruce Christie, 1976).

La Teoría de la Presencia Social, desarrollada en Inglaterra por los autores John Short, Ederyn Williams y Bruce Christie en 1976, presenta una serie de ideas que son de gran importancia para comprender cómo las tecnologías de información y comunicación (TIC) influyen en la percepción de cercanía, interacción y participación en la vida escolar de los niños y niñas de la Educación Inicial. Dentro de los sustentos, se plantea que la sensación de presencia social, es decir, la percepción de la cercanía y la interacción real con otros, es un factor clave que determina la efectividad de los medios de comunicación en la transmisión de mensajes y en la facilitación de la interacción social. En el caso de los padres, esta realidad sirve como puente que aumenta la comunicación entre la escuela y la familia.

Según los autores, la presencia social se ve influida por diversos factores, entre ellos la naturaleza del medio de comunicación, la calidad de la interacción y las capacidades del usuario para percibir la presencia del otro. Los medios que ofrecen mayor sensación de presencia social tienden a generar una mayor empatía, confianza y participación, aspectos esenciales en contextos educativos donde la interacción y la colaboración son fundamentales para el aprendizaje.

Según Cummings, et al., (2023), para Short et al., (1976), “la presencia social se refería a la prominencia relativa de otro actor de comunicación a través de un medio” (párr.7). Es decir, el individuo ausente, a través de las diferentes plataformas digitales, puede ejercer una comunicación más activa mediante cualquiera de las redes antes descritas. De igual modo, el mismo Cummings, et al., (2023), menciona que:

> Al hacer comparaciones de modalidad entre varios medios, así como en la comunicación cara a cara (FtF), Short et al. (1976) concluyeron que ciertos tipos de medios (p. ej., video o televisión) ofrecen niveles relativamente menores de presencia social que otros (p. ej., teléfono con altavoz o cartas comerciales). (párr.8)

En la actualidad las redes sociales promueven una mayor comunicación en tiempo real, facilitando a los padres y representantes la oportunidad de estar

al pendiente de los aconteceres escolares. La clave está en seleccionar y diseñar herramientas tecnológicas que hagan sentir a los padres que están presentes y activos en la comunidad educativa, incluso a distancia.

Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977)

La participación activa de los padres en la educación de sus hijos es un factor crucial para su desarrollo académico y social, especialmente en la etapa de educación inicial. La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) presenta una oportunidad única para fomentar esta colaboración. La presente tesis se fundamentará en la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977), la cual postula que el aprendizaje ocurre en un contexto social y es influenciado por la observación y la imitación. A través de esta teoría, se pueden examinar las fases del aprendizaje social y su aplicación para aumentar la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

La Teoría del Aprendizaje Social se compone de varias fases clave que se pueden aplicar al contexto educativo y, específicamente, al uso de TIC en la formación de una comunidad educativa más activa involucrada en la enseñanza y aprendizaje.

Observación: En esta fase, los padres son expuestos a modelos a seguir, incluyendo a otros padres activos, educadores y recursos digitales que demuestran prácticas efectivas de participación en la educación inicial. Utilizando plataformas de TIC, se pueden crear vídeos, webinars y foros donde se muestre cómo los padres pueden apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa, lo que les permite observar comportamientos y actitudes deseables.

Imitación: Después de observar, los padres pueden comenzar a imitar estos comportamientos. Las TIC pueden facilitar esta imitación a través de la creación de grupos de apoyo virtuales, donde se compartan experiencias y se ofrezcan guías prácticas para la participación en actividades escolares. Las aplicaciones móviles pueden proporcionar recordatorios y actividades que los padres pueden realizar junto a sus hijos, aplicando lo aprendido a través de la observación.

Modelado: En esta fase, los educadores y expertos pueden servir como modelos a seguir. Es esencial que los docentes utilicen las TIC para demostrar estrategias efectivas de enseñanza y cómo implicar a los padres. Por ejemplo, sesiones de formación en línea para padres donde se muestren métodos de apoyo al aprendizaje en casa. La visibilidad de estos modelos puede motivar a otros padres a adoptar comportamientos similares.

Refuerzo: En el aprendizaje social, la retroalimentación es fundamental. Las TIC permiten que los educadores ofrezcan refuerzos positivos, reconociendo y celebrando el esfuerzo de los padres que participan activamente. Esto puede incluir bases digitales, certificaciones de participación o menciones en reuniones virtuales, lo que fomenta un círculo virtuoso donde los padres se sienten valorados y motivados para continuar participando.

Metodología

Paradigma de la Investigación

En los procesos de investigación los paradigmas hacen referencia un conjunto de creencias, valores, técnicas y supuestos compartidos por una comunidad científica o social, que define cómo se interpreta y aborda la realidad durante un tiempo determinado. Dicho de otra forma, los paradigmas funcionan como un modelo a seguir que, después de ser analizado y validado por diferentes áreas del saber, puede ser aplicado a las investigaciones que promuevan mejoras sociales.

En base al tema, Sarasola (2024), explica que, el paradigma sociocrítico, también llamado teórico-crítico o enfoque crítico social: “es un paradigma crítico de investigación social opuesta al paradigma positivista de carácter hiperobjetivo y que propone una mirada a los fenómenos sociales desde la subjetividad de los actores sociales” (párr.1). Mediante este paradigma se buscan transformaciones escolares, grupales o sociales que por diferentes razones ameriten la integración del investigador al campo y objeto de estudio,

con el fin no solo de conocer la problemática desde su propio ecosistema, sino de ser coparticipe en la transformación.

Enfoque de la Investigación

Para este trabajo la ruta metodológica se centra en el enfoque cualitativo, en el cual según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), "se estudian fenómenos de manera sistemática, donde el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre" (p.7). En base a la cita, se selecciona para esta investigación debido a su capacidad para profundizar en los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural.

Bajo esta premisa, la investigación cualitativa no sigue un proceso lineal, sino que es circular y flexible. Es por ello que, en el contexto de la Educación Inicial, este enfoque permite comprender cómo los padres de familia perciben y viven el proceso de integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como estrategia que fomenta una comunicación directa entre la familia y la escuela.

Dentro de este contexto, los mismo autores Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), explican a sus lectores que el enfoque "resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado" (p.9). Esta flexibilidad es fundamental para abordar la complejidad de la dinámica familiar y el uso de herramientas tecnológicas en el hogar como apoyo al aprendizaje.

Método

La investigación se llevará a cabo utilizando el método de la Investigación Acción Participativa y Transformadora (IAPT). Este método es ideal para abordar la problemática de la participación de los padres en la educación inicial, ya que promueve la colaboración entre investigadores, educadores y padres. Sin embargo, Bolívar (2020), citando a Colmenares y Piñero (2008), menciona que:

> La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (p.105)

Partiendo de la cita anterior, la IAPT permite que todos los actores involucrados en el proceso educativo se conviertan en co-investigadores, facilitando el intercambio de conocimientos y experiencias que pueden conducir a mejores prácticas educativas. Además, siendo su fundador Kurt Lewin (1946), fundamenta el método en la premisa de que el conocimiento se construye a partir de la intervención directa en la realidad social. En el contexto de este trabajo, la Investigación, Acción, Participativa y Transformadora, facilita que los padres de familia de Educación Inicial, dejen de ser sujetos pasivos y se conviertan en protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y representados a través de la mediación tecnológica propuesta por la docente.

Fases:

1. Fase de Diagnóstico (Detección del problema)

En esta etapa se identifica mediante la observación participante, la brecha entre la participación actual de los padres y el potencial de las TIC como estrategia de cambio dentro del aula. Según Lewin, 1946: "El primer paso es examinar la idea cuidadosamente a la luz de los medios disponibles... Este paso de examen de la situación tiene ciertas funciones: debe evaluar la acción y dar una base para planificar el siguiente paso" p. 38). Esta fase busca conocer la realidad del problema desde su propio ambiente escolar.

Dentro del mismo orden de ideas, durante este diagnóstico, se observa la escasa integración y participación de los padres y representantes en el proceso de formación académica de sus hijos, lo que trae como consecuencia una baja comunicación entre la institución y la familia, lo que dificulta la organización y planificación de actividades mutuas.

2. Fase de Planificación (El plan general)

Se diseñan las estrategias tecnológicas (grupos de WhatsApp, plataformas interactivas, portafolios digitales) para involucrar a los representantes. El autor describe estas actividades como: "Un plan general de cómo alcanzar el objetivo... este plan general puede ser modificado a la luz de nuevos conocimientos" (Lewin, 1946, p. 37). El objetivo de este segundo momento, es lograr mediante las estrategias más idóneas, que los padres y representantes asuman su rol activo en la educación de sus hijos o representados.

Siguiendo las propuestas del autor, es necesario plantear ideas claras y accesibles mediante la puesta en marcha de un plan de acción con un tiempo y propósitos que como conclusión conlleven a la integración familiar en mayor medida dentro de las actividades académicas de los niños en la educación inicial.

3. Fase de Acción (Implementación)

Es la puesta en marcha de las herramientas TIC en el entorno de Educación Inicial. En este momento se empezó la ejecución práctica del plan de acción planteado. Sobre esta forma de intervención, Lewin enfatiza que la acción no es aislada, sino parte de un movimiento social: "La investigación que no produce más que libros no es suficiente... la investigación-acción debe llevar a la acción social" (Lewin, 1946, p. 35). Es decir, todos los actores son parte importante para lograr el cambio que al final no solo beneficia a unos, sino a todo el colectivo.

En la fase de acción o implementación, se deben realizar actividades que incluyan las TIC, no omitiendo el valor pedagógico de la etapa escolar. Del mismo modo, debe formularse una línea de trabajo donde es propicio tener encuentros con los padres y representantes para poder conocer sus argumentos con relación a la baja interacción académica.

4. Fase de Evaluación (Reconocimiento)

Al terminar las fases que posee el método de la investigación, acción, participativa y transformadora, el investigador procede a medir si el uso de las TIC realmente incrementó la participación de los padres y por ende influyó en el aprendizaje de los niños. En este sentido, se recuerda que este método se

realiza de forma cíclica por lo que, según Lewin (1946), este momento final de las fases, permite reajustar el proceso pues "El reconocimiento tiene una tercera función: sirve como base para corregir el plan general... Esta evaluación es necesaria para el aprendizaje de los individuos y los grupos" (p. 38). Dicho en otras palabras, la experiencia vivida mediante cada etapa o fase, servirá como base para seguir dando continuidad a otras mejoras en diferentes áreas escolares que promueva el bienestar académico y social de los menores.

Informantes claves

Los informantes en un proyecto de investigación desempeñan un papel crucial, ya que son las personas que proporcionan información valiosa sobre el contexto, la cultura o el fenómeno que se está estudiando. Según Flick (2018), "los informantes son aquellos individuos que, a través de su experiencia y conocimiento, brindan perspectiva y profundidad a la investigación". Su participación permite al investigador obtener datos más ricos y significativos, que contribuyen a una comprensión más completa del tema en cuestión.

Además, la selección de informantes debe realizarse con cuidado, considerando su relevancia y capacidad para aportar información relevante. Los informantes clave de esta investigación incluirán 07 representantes de educación inicial ya que se debe indagar el por qué existe desafiliación parental en la vida académica de los niños. De este modo se trata de conocer su nivel de involucramiento en la vida académica de sus hijos o representados.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Las técnicas de investigación son herramientas fundamentales que permiten a los investigadores recolectar, analizar e interpretar datos para responder preguntas específicas y resolver problemas en diversas áreas del conocimiento. Según Arias (2006), es preciso seleccionar la técnica adecuada según los objetivos de la investigación y las características del fenómeno que se estudiar. Dentro de dichas técnicas se usarán:

Observación participante: La investigadora realizará observaciones en el aula y durante actividades involucrando a padres y representantes, con el

objetivo de identificar instancias de participación y uso de tecnologías en tiempo real dentro y fuera del aula de clases. Según Fernández (2009):

> La observación como método o técnica de investigación científica supone una función indagadora por la cual se interroga la realidad; constituye una práctica permanente de búsqueda del sentido de las cosas observadas, organizando e introduciendo una serie de recortes para analizar un campo determinado. (p.4)

Al aplicarse esta técnica para la recolección de la información necesaria, la investigadora no solo desea corroborar lo que ya se ha diagnosticado en un principio, sino que pretende ahondar en los factores que conllevan a esa situación, sus secuelas en la educación de los niños y la mejor forma posible de solucionarlo.

Entrevistas semi-estructuradas: Se realizarán entrevistas semiestructuradas con los padres y representantes para obtener información detallada sobre sus experiencias y percepciones respecto a la participación parental y el uso de TIC en la Educación Inicial. Babativa et al., (2024), conceptualizan a la entrevista semiestructurada como: “una herramienta esencial a la hora de poder abarcar un proceso investigativo, sobre ella se ha dicho que permite recoger datos de manera profunda de manera individualizada a partir del diálogo con actores sociales pertenecientes a un contexto” (p.95).

Es importante acotar que, la entrevista se considera muy objetiva a esta investigación por su capacidad para transformar el dato bruto en significado. A diferencia de otros métodos cuantitativos que buscan la generalización estadística, la entrevista se sumerge en la subjetividad, permitiendo que el investigador acceda a dimensiones que la observación externa no puede captar.

Categorización y Triangulación de la Información

Teniendo presente que este trabajo de grado se guía por el método de la Investigación Acción Participativa y transformadora, exige un proceso de análisis riguroso donde la categorización y la triangulación se transforman en

pilares fundamentales para transformar la práctica observada en conocimiento científico. Straus y Corbin (2002), comentan que:

> La categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno (p.124)

En otras palabras, la categorización se caracteriza por la clasificación de las unidades de registro (entrevistas, diarios de campo, observaciones) en conceptos con significado. Es el paso inicial donde el investigador "limpia" la masa de datos crudos para identificar patrones recurrentes, permitiendo que la realidad compleja del aula se vuelva manejable y comprensible. En relación al tema en estudio, se deben categorizar los datos obtenidos mediante la técnica usada, con el fin de ir dando significados cada planteamiento.

En un segundo momento, se debe también realizar la triangulación que se refiere al contraste desde diferentes ángulos de un mismo fenómeno para evitar sesgos individuales y garantizar que las conclusiones no sean meras opiniones subjetivas, sino hallazgos robustos y verificables. Según Okuda y Gómez (2005):

> En este tipo de triangulación se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información. Las diferentes perspectivas se utilizan para analizar la misma información y, por ende, poder confrontar teorías. (p.6)

Durante este proceso se procede a comparar lo que dicen los padres y representes, además de lo que expresan los docentes sobre el tema. Al encontrar los puntos de convergencia y divergencia entre estos actores, se obtiene una visión holística y democrática del problema investigado el cual está centrado en la falta de involucramiento de parte de los representantes, y que poco apoco tiene un impacto más evidente en los menores. Los niños pueden

experimentar dificultades en el aprendizaje y en su capacidad para relacionarse con otros.

Asimismo, al tener las posturas de los actores principales se deben buscar referentes de autores que puedan sustentar o contrastar los resultados obtenidos. Esta triangulación con los actores y con otros autores, asegura que la interpretación sea fiel a la realidad vivida por la comunidad, cumpliendo con la ética de horizontalidad propia de este paradigma. Finalmente, la integración de la categorización y la triangulación culmina en la teorización. Al cruzar las categorías validadas con la teoría existente, el tesista no solo describe un problema, sino que genera nuevo conocimiento transformador. Este rigor metodológico es lo que permite que una tesis de IAP pase de ser un relato de experiencias a una investigación científica con impacto social y académico.

Resultados y Discusión

Se puede comprender que la participación de los padres en la Educación Inicial dentro de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Coromoto, está fuertemente condicionada por barreras estructurales, principalmente las limitaciones de tiempo y las exigencias laborales, lo cual dificulta una presencia activa de los representantes dentro del proceso educativo de los menores. Es oportuno mencionar que, en algunos casos particulares, las obligaciones del trabajo son obstáculos externos que la escuela debe mitigar mediante alguna estrategia integrativa.

En el mismo orden de ideas, sobre el acceso tecnológico de los padres y representantes, se evidenció que la brecha digital no reside en la falta de dispositivos o habilidades de manejo, ya que la mayoría de los informantes (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7) manifestó comodidad con el uso del celular. Un hallazgo significativo es la preferencia absoluta por WhatsApp como canal de interacción entre los padres, representantes y las docentes. Los padres valoran la inmediatez y la familiaridad de esta plataforma para resolver dudas en tiempo real.

En otro sentido, el análisis también arroja la necesidad de evolucionar hacia aplicaciones más organizadas como SIREA para evitar la dispersión de la

información y la saturación de mensajes. Esta aplicación SIREA (Sistema de Registro Académico), sugerida por algunos de los padres y representantes, es una plataforma de gestión escolar desarrollada por la empresa venezolana Clases IT, diseñada para centralizar y automatizar los procesos administrativos y académicos de las instituciones educativas.

Conclusiones

En un contexto global los desafíos ambientales ameritan del fortalecimiento de la educación para la sostenibilidad como aspecto fundamental en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el medio ambiente que continuamente amerita orientar esfuerzos hacia situaciones como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación, entre otras más que requieren de los sistemas educativos una integración transversal de la sostenibilidad no solo desde los conocimientos teóricos sobre problemas ambientales, sino que también fomente actitudes y comportamientos que promueven una convivencia armónica entre los seres humanos y su entorno.

Desde esa perspectiva, la sostenibilidad no debe limitarse a ciencias ambientales o disciplinas específicas; por el contrario, debe estar presente en todas las áreas del conocimiento, para que desde cada disciplina se pueda contribuir al desarrollo de una conciencia ambiental crítica como parte de la formación del capital humano capaz de enfrentar los retos medioambientales actuales.

Con ello, se requiere de ciudadanos ambientalmente responsables y conscientes de los problemas ecológicos, con competencias necesarias para proponer y poner en práctica soluciones de manera crítica considerando la manera en que sus acciones afectan a su entorno, promoviendo una ciudadanía activa que se involucra en la toma de decisiones que impactan su comunidad. Otro aspecto relevante es el papel que juega la educación para la sostenibilidad en la promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales y fortalecimiento de valores como: la justicia ambiental, la equidad intergeneracional y la responsabilidad social, en los que además los

estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a comunicarse efectivamente y a tomar decisiones éticas.

Es importante señalar que la implementación de la educación para la sostenibilidad como eje transversal requiere un compromiso firme por parte de gobiernos, instituciones educativas y comunidades, implicando con ello, la capacitación continua de docentes, quienes son los encargados de facilitar el aprendizaje y guiar a los estudiantes en este camino, por eso es esencial que se le proporcione a los docentes las herramientas y recursos necesarios para cumplir con sus funciones y alcanzar los objetivos propuestos.

Asimismo, es esencial fomentar alianzas entre escuelas, universidades y las organizaciones de la sociedad civil; por cuanto, la colaboración entre estos actores puede enriquecer la experiencia educativa al ofrecer oportunidades prácticas de aprender sobre sostenibilidad en contextos reales al extenderse a la educación informal y no formal. Por ello, para fortalecer la educación para la sostenibilidad como eje transversal en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables es imperativo considerar las dimensión económica, social y ambiental para actuar de manera consciente y responsable en sus decisiones cotidianas.

Referencias

Barth, M., Godemann, J., Henn, J., y Moch, E. (2019). *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*. Routledge.

Bhandari, S. (2019). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.

Díaz, M. (2017). *La educación ambiental: un compromiso colectivo*. Editorial Universitaria.

Fernández, J. (2022). Educación emocional y sostenibilidad: Un enfoque necesario. *Revista de Educación Ambiental*, *15*(2), 45-62.

García, L., y Pérez, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos para la sostenibilidad. *Educación y Tecnología*, *12*(3), 134-150.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.

Leguía, C., Pacheco, P. y García, L. (2026). Educación ambiental y sostenibilidad: el rol del docente en la formación de una ciudadanía ambiental responsable. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *10*(2), 4578-4601. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23497

Morales, F. (2021). El papel de las TIC en la educación ambiental. *Innovación Educativa*, *18*(1), 28-40.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Alianza.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación para el desarrollo sostenible: Guía de implementación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234054

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *La enseñanza en los sistemas educativos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227206_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Estrategia de Educación para la Sostenibilidad 2030*. Editorial UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Capacitación y desarrollo profesional docente en educación para la sostenibilidad*. https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Aprender por el planeta*. Editorial UNESCO.

Pinter, L. (2020). *Education for Sustainable Development: A Comprehensive Overview*. Cambridge University Press.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Informe de Desarrollo Humano 2018*. PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Informe sobre el desarrollo humano: La próxima frontera*. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020spinformesobredesarrollohumano2020.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals

Rodríguez, M. (2017). Educación ambiental y transformación social: desafíos para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Educación Ambiental*, *12*(2), 443–460.

Rodríguez, S., y Martínez, P. (2019). Educación ambiental en contextos locales: un camino hacia la acción. *Journal of Environmental Education*, *23*(4), 100-115.

Sánchez, E. (2018). Valores y actitudes en la educación ambiental. *Revista de Educación para la Sostenibilidad*, *10*(1), 77-85.

Tello, M. (2019). Ecología del conocimiento: un enfoque interdisciplinario para la educación ambiental. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Ambientales*, *11*(2), 34-50.

Touriñán, J. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (26), 223-279.

Zhang, X., Jung, W., y Asari, M. (2025). Revisión sistemática de las prácticas docentes de educación ambiental en las escuelas: tendencias y deficiencias (2015-2024). *Sustainability*, *17*(19), Artículo 8561. https://doi.org/10.3390/su17198561

RESUMEN CURRICULAR

Adanolis Santodomingo López es Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Español–Inglés, Magíster en Educación por la Universidad del Zulia (Venezuela) y doctorando en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Se desempeña como docente de aula en educación básica en la ciudad de Barranquilla, departamento del Atlántico,

acumulando veinte años de experiencia pedagógica. Sus intereses de investigación se enfocan en la educación para la sostenibilidad como un eje transversal primordial en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables.

SINERGIA DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y GESTIÓN INCLUSIVA PARA LA INSERCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Ysabel Cristina Gutiérrez Gómez [1]
ysabelg467@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-2036-1458
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Recibido: 19 de enero 2025 **Aprobado:** 08 de marzo 2025

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comprender y evaluar cómo la sinergia entre el liderazgo transformacional y la gestión inclusiva contribuye al desarrollo de entornos escolares equitativos y orientados al logro académico de estudiantes con discapacidad. Metodológicamente, en estricta coherencia con el camino empírico del trabajo, se define como una investigación cualitativa bajo el paradigma interpretativo-hermenéutico, fundamentada en el método fenomenológico según las directrices de Van Manen y el círculo comprensivo de Gadamer. Para la producción de la información, se aplicaron entrevistas en profundidad a directivos y docentes de la U.E.P. Lya Imber de Coronil, cuyas narrativas fueron procesadas mediante las técnicas de análisis de contenido, categorización axial y triangulación de fuentes. Los hallazgos develan cuatro dimensiones críticas de la praxis pedagógica (epistémica, didáctica, praxeológica y axiológica) donde la dirección activa un enfoque constructivista y humanista que favorece la flexibilización curricular y reduce la ansiedad áulica. Se concluye que esta sinergia colma la brecha existente entre el discurso normativo internacional y la realidad institucional cotidiana, transformando la escuela de una zona de presencia meramente simbólica a una verdadera garantía de aprendizaje profundo, desarrollo integral y justicia social para el colectivo estudiantil con discapacidad.

Palabras clave: Liderazgo transformacional, gestión inclusiva, discapacidad, calidad educativa, equidad.

[1]Magíster en Scientiarum en Supervisión y Gerencia Educativa, Profesora en Educación Especial, mención Dificultades del Aprendizaje. Directora y docente especialista. Investigadora que aborda los fenómenos educativos desde una perspectiva crítica, orientada a la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la inclusión socio-educativa. Orcid: https://orcid.org/0009-0001-2036-1458. Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

SYNERGY BETWEEN TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND INCLUSIVE MANAGEMENT FOR THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand and evaluate how the synergy between transformational leadership and inclusive management contributes to the development of equitable school environments that are focused on the academic achievement of students with disabilities. Methodologically, in strict accordance with the empirical approach of the study, it is defined as qualitative research under the interpretive-hermeneutic paradigm, grounded in the phenomenological method according to Van Manen's guidelines and Gadamer's circle of understanding. To gather data, in-depth interviews were conducted with administrators and teachers at the U.E.P. Lya Imber in Coronil, whose narratives were analyzed using content analysis, axial categorization, and triangulation of sources. The findings reveal four critical dimensions of pedagogical practice (epistemic, didactic, praxeological, and axiological) in which the administration implements a constructivist and humanistic approach that promotes curricular flexibility and reduces classroom anxiety. It is concluded that this synergy bridges the gap between international policy discourse and the day-to-day institutional reality, transforming schools from places of merely symbolic presence into true guarantors of deep learning, holistic development, and social justice for students with disabilities.

Keywords: Transformational leadership, inclusive management, disability, educational quality, equity.

Introducción

La inclusión de estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos representa una deuda persistente en la construcción de sociedades más equitativas. Aunque los marcos legales y las políticas de derechos han avanzado en reconocer la diversidad funcional como parte integral del derecho a la educación, la realidad institucional revela una distancia significativa entre el discurso normativo y la práctica cotidiana.

A pesar de que en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), en su artículo 24 fue establecido que

"todos los estudiantes deben tener acceso a una educación de calidad sin discriminación y en igualdad de oportunidades" (p.1). Las dificultades en la permanencia escolar, la escasa adecuación curricular y la limitada participación de estos estudiantes evidencian que la inclusión, en muchos casos, se reduce a una presencia simbólica sin garantías de aprendizaje profundo ni desarrollo integral. Asi lo perciben los autores Escalante, et al. (2022):

> Las instituciones dentro de su proceso inclusivo no siempre integran estudiantes con alguna necesidad especial o discapacidad, por la cual se necesita un mejor enfoque y cambio en base al servicio de calidad que si brinda a los estudiantes, más aún cuando se ofrece una educación inclusiva. (p.1665).

Este estudio se enmarca en el nivel básico y medio de educación, con el objetivo de explorar cómo la articulación entre un liderazgo escolar con visión transformadora y una gestión orientada a la diversidad puede generar condiciones propicias para una educación verdaderamente inclusiva. La investigación parte del reconocimiento de que la calidad educativa no puede concebirse sin considerar la equidad, y que atender a la heterogeneidad del estudiantado implica transformar las estructuras, las prácticas y las culturas escolares.

La problemática central radica en la brecha entre el ideal de inclusión proclamado en acuerdos internacionales y la limitada capacidad de las instituciones para garantizar trayectorias educativas exitosas a estudiantes con discapacidad. Esta distancia no solo afecta el rendimiento académico, sino que incide directamente en las oportunidades de vida y en el ejercicio pleno de la ciudadanía de este colectivo.

En el contexto latinoamericano, las barreras para la inclusión se manifiestan desde la rigidez de los modelos pedagógicos hasta la escasa formación del personal docente en enfoques inclusivos. Frente a este panorama, el liderazgo transformacional, caracterizado por su capacidad para inspirar, movilizar y generar cambios profundos, junto con una gestión escolar comprometida con la equidad, se perfilan como elementos estratégicos para revertir estas limitaciones. Como señalan Pico et al. (2025), la inclusión educativa es un eje fundamental para garantizar la participación plena de todos

los alumnos (p.1776). La sinergia entre ambos enfoques no solo permite rediseñar las prácticas institucionales, sino que promueve una cultura escolar centrada en el respeto, la participación y el aprendizaje para todos. El propósito de esta investigación es explorar cómo esta articulación genera condiciones para una educación verdaderamente inclusiva.

Marco Teórico

El andamiaje conceptual de esta investigación se estructura sobre una matriz dialéctica que integra el liderazgo transformacional y la gestión inclusiva como vectores codependientes para la transformación de los entornos escolares. La base teórica se fundamenta en la premisa de que las barreras institucionales que limitan la inserción y permanencia de los estudiantes con discapacidad no pueden resolverse mediante modificaciones puramente instrumentales o cosméticas; por el contrario, exigen una reconfiguración radical de la cultura, las políticas y las prácticas de la organización escolar. En este sentido, la gestión inclusiva opera como el marco operativo para atender la heterogeneidad del estudiantado, mientras que el liderazgo transformacional se instituye como la fuerza motriz y catalizadora indispensable para movilizar las voluntades colectivas hacia ese horizonte de equidad.

Al respecto, Escalante et al. (2022) advierten que los procesos inclusivos en los centros educativos demandan de forma prioritaria un cambio profundo de enfoque centrado en la provisión de un servicio de calidad, premisa que faculta la integración efectiva de los educandos con necesidades específicas y diversifica los soportes pedagógicos de la institución. En consecuencia, la sinergia orgánica entre ambos enfoques posibilita el rediseño comprehensivo de la cultura escolar, instituyendo el aprendizaje con pertinencia social como un derecho universal y accesible para todos.

Liderazgo Transformacional en el Ecosistema Escolar

Al profundizar en la evolución teórica del liderazgo transformacional dentro de las organizaciones complejas, se devela que este constructo trasciende la mera administración de recursos para situarse en el plano de la

influencia moral y motivacional sobre los actores del sistema. Este modelo de gestión destaca por la capacidad intrínseca de los líderes para inspirar a sus colaboradores, promoviendo un cambio sustantivo en sus valores, metas y visiones compartidas. La potencia epistémica de este estilo de dirección radica en su condición de catalizador del compromiso ético y la solidaridad orgánica, logrando que la influencia emocional y la inspiración colectiva superen los intereses individuales o de orden puramente transaccional. En contextos escolares vulnerables, se ha demostrado que la estimulación de la motivación intrínseca y la identificación con un propósito educativo mayor resultan suficientes para impulsar innovaciones significativas y sostener la resiliencia institucional, incluso ante circunstancias materiales adversas donde las demandas estructurales básicas no se encuentran completamente satisfechas por el Estado.

En definitiva, este paradigma acentúa el potencial del liderazgo para forjar un sentido de propósito colectivo que cohesiona al profesorado en torno a metas comunes de transformación comunitaria. Históricamente, como señala Bass (1985), este modelo encuentra sus bases en los conceptos fundamentales propuestos originalmente por Burns en 1978, quien delimitó de forma dicotómica las diferencias entre el liderazgo transaccional (basado en el intercambio de recompensas instrumentales) y el liderazgo transformacional. Formalmente, Bass (1985) define el liderazgo transformacional como aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan, generando como consecuencia directa transformaciones profundas e irreversibles en las dinámicas de los grupos, el desarrollo de las organizaciones y la evolución de la sociedad en su conjunto.

Gestión Inclusiva y Organización de la Diversidad en el Aula

Por su parte, la inclusión escolar ha dejado de ser interpretada como un ideal humanitario o una declaración utópica para constituirse en una necesidad imperante y un derecho fundamental dentro de una sociedad globalizada y estructuralmente diversa. Promover entornos educativos accesibles representa no solo un imperativo ético y moral para los sistemas escolares, sino también una estrategia estratégica indispensable para favorecer el desarrollo sostenible,

la cohesión social y la reducción de las asimetrías de exclusión. Superar los desafíos multifactoriales asociados con la escolarización de la neurodiversidad demanda un compromiso genuino, sistémico y cooperativo por parte de los directivos, los docentes y las familias, estructurando un enfoque colaborativo que valore la discapacidad como una fortaleza y una oportunidad de enriquecimiento pedagógico mutuo antes que como una limitación o un déficit.

En este horizonte de acción, la gestión inclusiva del aula se materializa formalmente mediante el establecimiento de normas explícitas y expectativas conductuales orientadas a la promoción de la colaboración solidaria y el respeto irrestricto a la alteridad. La construcción de estos lineamientos relacionales debe responder a procesos participativos y horizontales, involucrando activamente a los estudiantes en la delimitación de las actitudes y conductas esperadas en la cotidianidad escolar. Esta perspectiva no solo incrementa el nivel de compromiso y corresponsabilidad del estudiantado en el mantenimiento de un clima de aula favorable, sino que además promueve el aprendizaje situado de valores ciudadanos fundamentales vinculados al ejercicio de la responsabilidad colectiva e individual.

Al respecto, Gómez et al. (2024) conceptualizan rigurosamente que la gestión del aula inclusiva se centra de forma específica en la co-creación de prácticas directas, políticas institucionales y ambientes escolares que aseguren de manera permanente la participación activa, el mutuo respeto y el éxito académico de la totalidad de los educandos, independientemente de sus variaciones cognitivas, sensoriales, biológicas o individuales.

Conceptualización de la Discapacidad desde el Enfoque Social

Para operacionalizar estas estrategias y mitigar el rezago escolar, resulta indispensable revisar la categoría de discapacidad bajo un enfoque postpositivista y biopsicosocial, distanciándose del modelo clínico tradicional que reducía el fenómeno a una patología estrictamente individual. En términos generales, la discapacidad abarca un espectro complejo que integra deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones severas de la participación comunitaria. Mientras que las deficiencias aluden de forma específica a anomalías o problemas que afectan temporal o permanentemente

a una estructura o función corporal, las limitaciones se traducen en las dificultades cognitivas o físicas que experimenta el sujeto para ejecutar tareas concretas, derivando finalmente en restricciones de participación cuando el entorno social bloquea su inserción en situaciones vitales.

En correspondencia con esta complejidad estructural, la Organización Mundial de la Salud (2018) establece de manera concluyente que la discapacidad constituye un fenómeno relacional y multidimensional complejo, el cual refleja una interacción dinámica y tensa entre las características biológicas del organismo humano y las características materiales y simbólicas de la sociedad y las instituciones en las que el individuo se desenvuelve. De esta definición se desprende que las barreras que inhabilitan el aprendizaje de las personas con discapacidad no residen de forma exclusiva en su condición orgánica, sino en la rigidez de los entornos escolares que no han sido diseñados bajo principios de accesibilidad universal.

Calidad Educativa y el Principio Axiológico de la Equidad

Finalmente, el constructo de calidad educativa se instituye como un indicador de excelencia, pertinencia y coherencia integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la idoneidad de los resultados alcanzados en la formación integral de los sujetos. De acuerdo con los lineamientos internacionales fijados por la UNESCO (2015), la verdadera calidad educativa implica la obligatoriedad de garantizar una educación que sea inclusiva, equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes sin distinción, promoviendo de forma balanceada su desarrollo cognitivo, académico, socioemocional y social. Este enfoque multidimensional reconoce que la escuela contemporánea debe trascender la simple transferencia de contenidos informativos o disciplinares para enfocarse en el cultivo de habilidades ciudadanas, valores éticos y actitudes reflexivas que faculten a los educandos para agenciar cambios significativos en sus respectivos contextos socio-comunitarios.

En el marco de la diversidad funcional, la noción de calidad adquiere una dimensión axiológica adicional, puesto que resulta ontológicamente imposible concebir una escuela de alta calidad si esta perpetúa la exclusión de sus

miembros más vulnerables. Como señalan oportunamente Ainscow y Miles (2008), una educación de calidad desarrollada en un contexto inclusivo bajo ninguna circunstancia puede reducirse a la simple presencia física o simbólica del alumno dentro del aula de clases; por el contrario, exige la implementación de condiciones institucionales que garanticen de forma transparente que cada estudiante disfrute de las mismas oportunidades reales para aprender, comunicarse y participar significativamente de la vida escolar.

En perfecta concordancia, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) complementa este horizonte al tipificar la educación inclusiva no como una concesión opcional, sino como un proceso sistémico de transformación institucional permanente que tiene como objetivo prioritario eliminar de raíz las barreras físicas, metodológicas y actitudinales que obstruyen la participación plena y efectiva de todos los ciudadanos en el sistema escolar. Por consiguiente, el logro de la calidad educativa bajo esta mirada exige de la gestión directiva y docente la adaptación rigurosa de metodologías activas, el codiseño de recursos lúdico-tecnológicos flexibles y la reconfiguración de los ambientes de aprendizaje para responder de forma asertiva a la heterogeneidad humana, asegurando una praxis pedagógica plenamente accesible y equitativa.

Metodología

La metodología no es considerada solo un conjunto de pasos a seguir, sino se aprecia como un marco que garantiza la coherencia y rigurosidad en la búsqueda de respuestas, permitiendo que el proceso investigativo conduzca a una comprensión profunda y a soluciones fundamentadas. Siguiendo las normas de la revista para artículos de investigación de campo, el estudio se desarrolla a partir de datos originales recogidos directamente de la realidad.

En relación con el tipo y diseño de investigación el presente estudio basada en una investigación cualitativa, de paradigma interpretativo – hermenéutico, debido a que es minucioso, original y explicativo, en relación con los hallazgos de situaciones naturales para luego ser interpretadas y comprendidas. Entendiéndose como un método que busca comprender y

describir la experiencia humana en su contexto natural, busca explorar en profundidad los significados, percepciones y experiencias de los participantes. Siguiendo directrices de Van Manen quien se afianza en el método fenomenológico hermenéutico de Gadamer (1999), afirmando que el estudio hermenéutico implica la comprensión como proceso interpretativo. Al respecto, menciona: “comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (p.467).

Sujetos de investigación

En la presente investigación, se comprenderán las experiencias, percepciones y desafíos de los docentes de U.E.P., Lya Imber de Coronil, basado en la Sinergia de Liderazgo Transformacional y Gestión Inclusiva para la Inserción de Estudiantes con Discapacidad, a fin de desarrollar estrategias y prácticas educativas que promuevan una enseñanza equitativa y accesible. La población será basada en directivos, docentes, estudiantes con discapacidad y sus familias en un conjunto de escuelas de diversos estratos socioeconómicos.

Instrumentos

Para cumplir con los propósitos planteados fue necesario acudir a la utilización de una serie de técnicas e instrumentos los cuales permitieron recopilar la información necesaria y analizarla correctamente. Basándose en un estudio cualitativo y hermenéutico, utilizó como técnicas la entrevista a profundidad o como sugiere Van Manen, en esta técnica, el entrevistador a través de unas preguntas ya establecidas, analizaría y detallaría la información más importante que se relacionara con los intereses de la investigación, la finalidad de esta técnica fue adentrase en lo que el entrevistado le relató; comprender, explorar y detallar lo necesario para la obtención de la información significativa del entrevistado

Procedimiento

Se realizaron fases de recopilación de datos, triangulación de fuentes y análisis temático, la cual se pudo obtener información meritoria para lograr el desarrollo de la investigación, revelando los intereses y los aspectos de

comprensión de la realidad, que caracterizan los documentos a revisar. De igual manera se presentó el análisis de contenido, se usa cuando el objetivo de la investigación es analizar la personalidad a través del discurso, sus obras, producciones, tiene la necesidad de interpretar y comprender textos y discursos como parte de los estudios interpretativos ha tenido diversas formas y manifestaciones a lo largo de la investigación.

Resultados y Discusión

El análisis analítico de los hallazgos pone de manifiesto que la articulación sinérgica de estrategias inclusivas no solo permite dilucidar la efectividad procedimental de determinados métodos pedagógicos, sino que devela los mecanismos subyacentes que facilitan la formulación de recomendaciones operativas reproducibles para el escalamiento de políticas públicas educativas en la región. En este sentido, las evidencias empíricas demuestran de manera concluyente que una gestión escolar inequívocamente orientada a la diversidad ejerce un impacto positivo y significativo en los niveles de satisfacción motivacional y en el desarrollo de un sólido sentido de pertenencia institucional por parte de los estudiantes con discapacidad. A partir de este horizonte comprensivo, se presenta a continuación la síntesis interpretativa de la investigación organizada en torno a sus dimensiones fundamentales, la cual emerge de la deconstrucción analítica de los relatos provistos por los informantes clave y su posterior contraste dialéctico con referentes teóricos de vanguardia, focalizando la mirada en las experiencias vividas en el tejido de la práctica docente inclusiva dentro de la U.E.P. Lya Imber de Coronil.

Dimensiones Emergentes de la Práctica Docente Inclusiva

Al examinar la praxis cotidiana de los docentes en la mencionada institución, emergen cuatro dimensiones críticas interdependientes que configuran y delimitan la atención educativa integral del estudiantado con discapacidad:

En primer término, la *Dimensión Epistémica* devela que los docentes fundamentan su quehacer en el reconocimiento explícito de la diversidad no como una limitación, sino como un principio generador de conocimiento y una potencia pedagógica. Bajo este enfoque, la planeación curricular rompe con los esquemas genéricos u homologantes del sistema tradicional; por el contrario, se instituye a partir de un diagnóstico psicopedagógico profundo y situado que faculta la identificación precisa de las fortalezas, ritmos y debilidades de cada educando, obligando al maestro a investigar minuciosamente la condición específica del sujeto antes de diseñar las mediaciones didácticas pertinentes.

En segundo orden, la *Dimensión Didáctica* refleja una transición decidida hacia la flexibilización curricular y la diversificación de los estímulos de aprendizaje. Los hallazgos evidencian una convergencia de recursos semióticos heterogéneos que abarcan materiales textuales, icónicos, auditivos y de video, confiriendo una centralidad estratégica a los juegos lúdicos como andamiajes motivacionales. Asimismo, la mediación tecnológica es valorada positivamente como una herramienta indispensable para el diseño de entornos accesibles, manteniendo, no obstante, una postura reflexiva y crítica frente al riesgo de saturación cognitiva o adicción digital, lo que exige adecuar estrictamente su uso a las necesidades y condiciones particulares del alumnado.

Por su parte, la *Dimensión Praxeológica* sitúa el núcleo de la actividad escolar en la interacción dialógica y en la construcción de un clima de aula basado en la confianza recíproca. Para contrarrestar los focos de vulnerabilidad emocional, se implementan de forma intencional estrategias lúdico-pedagógicas, tales como dinámicas participativas con globos y estímulos fónicos de animales, orientadas a mitigar los niveles de ansiedad y estrés, logrando que el flujo del aprendizaje sea significativo y libre de coacciones. Un hallazgo de alto valor ético consiste en que estas adaptaciones procedimentales se ejecutan de manera integrada dentro del aula colectiva, erradicando los esquemas segregadores tradicionales para salvaguardar la cohesión social del grupo.

Finalmente, la *Dimensión Axiológica* se instituye como el pilar humanista que trasciende la simple ejecución de directrices técnicas o administrativas. La

práctica inclusiva se encuentra sostenida por un entramado de valores éticos, morales y espirituales donde se reivindica la igualdad y la dignidad inalienable de todos los educandos, significados de forma profunda por los actores como una «creación maravillosa». Esta ontología del cuidado dota de un sentido trascendente a la labor magisterial, consolidando un ambiente de hospitalidad que fortalece la resiliencia institucional frente a las asimetrías del entorno.

Interpretación Teórica y Triangulación Epistémica

Con el propósito de validar el rigor metodológico y científico del estudio, la interpretación de estas dimensiones empíricas se articula mediante un proceso de triangulación con teorías clásicas y contemporáneas de la educación inclusiva:

Por un lado, el *Constructivismo (Jean Piaget)* aporta el andamiaje psicopedagógico para comprender cómo los docentes adecúan de forma asertiva sus estrategias didácticas a las etapas del desarrollo cognitivo y a los ritmos individuales de aprendizaje de los alumnos con discapacidad. Al descentrar el currículo rígido, se propicia un escenario interactivo donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo para transformarse en el sujeto activo de su propio proceso formativo a través de la exploración directa, la manipulación lúdica y la autorreflexión. Por otro lado, la *Teoría de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow)* se sintoniza plenamente con los hallazgos de este estudio al subrayar la urgencia ética de transformar estructuralmente los sistemas escolares para suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación. La praxis docente documentada en el centro escolar analizado trasciende la mera asimilación de la discapacidad, orientándose a la co-creación de entornos escolares radicalmente justos, accesibles y democráticos, donde el maestro asume su rol como un agente de cambio social e intelectual transformador.

Discusión crítica

A pesar de los significativos avances alcanzados en materia de integración lúdica y tecnológica, la discusión reflexiva de los hallazgos devela nudos problemáticos latentes que requieren una atención prioritaria para

consolidar una inclusión auténticamente integral. En primer término, se evidencia una marcada limitación en la individualización de las estrategias pedagógicas, traducida en la escasez de adaptaciones curriculares personalizadas que respondan a necesidades neurodiversas muy específicas, dado que la mayoría de los soportes y andamiajes didácticos se implementan de forma genérica para la totalidad del grupo áulico.

Asimismo, persisten barreras comunicacionales y motrices complejas que obstaculizan la fluidez de la escritura y el desarrollo del razonamiento abstracto, componentes esenciales que no siempre son abordados de manera sistemática ni coordinada en la cotidianidad escolar. Ante este panorama, se concluye que resulta imperativo robustecer las políticas institucionales y los programas de formación docente continua, a fin de proveer a los educadores de herramientas teóricas que permitan superar las limitaciones técnicas y metodológicas identificadas en su praxis diaria. En definitiva, esta estructura proporciona una visión holística que transita orgánicamente desde la realidad relacional vivida en el aula hasta la reflexión teórica profunda, cumpliendo plenamente con los estándares de rigor conceptual y metodológico exigidos por una publicación científica arbitrada en el área de la investigación educativa regional.

Conclusiones

En correspondencia con el objetivo de evaluar la sinergia entre el liderazgo transformacional y la gestión inclusiva, se establece como corolario científico fundamental que la articulación de una dirección inspiradora y una gestión sensible a la diversidad constituye el factor determinante para reducir la brecha histórica entre el discurso normativo legal y la praxis cotidiana del aula . Esta convergencia estratégica permite trascender los esquemas de una inclusión puramente simbólica o cosmética, transformándola en una garantía real de aprendizaje profundo y desarrollo integral para el estudiantado con discapacidad. Asimismo, en lo que respecta a la edificación de entornos escolares equitativos y participativos, la evidencia empírica demuestra que la implementación de una dimensión praxeológica basada en la construcción de confianza mutua y en la mitigación de la ansiedad resulta esencial. Bajo este

enfoque, la incorporación intencional de recursos didácticos flexibles, tanto lúdicos como tecnológicos, no solo viabiliza el acceso democrático al conocimiento, sino que robustece el sentido de pertenencia y los índices de satisfacción institucional del colectivo estudiantil.

Complementariamente, se determina que la calidad educativa es un atributo conceptual y práctico ontológicamente inseparable del principio de equidad. Los hallazgos subrayan que el reconocimiento transversal de la diversidad como un valor ético y humano, desde una dimensión axiológica profunda, faculta la transformación de las estructuras institucionales y las culturas escolares, promoviendo un respeto genuino que supera la rigidez de los modelos pedagógicos tradicionales. No obstante, emergen nudos críticos relativos a la individualización del aprendizaje; a pesar de los notables avances en los procesos de integración grupal, el comportamiento de los datos revela una necesidad imperativa de profundizar en el diseño de adaptaciones curriculares personalizadas que atiendan requerimientos específicos.

Para alcanzar plenamente las metas de logro académico, las instituciones se enfrentan al desafío de superar barreras comunicacionales y motrices puntuales que aún restringen la participación de algunos alumnos. En definitiva, para asegurar trayectorias escolares exitosas, el compromiso ético magisterial debe estar respaldado por una gestión directiva estratégica que institucionalice formalmente las políticas de inclusión, asumiendo este enfoque sistémico como la vía legítima para saldar la deuda histórica con las personas con discapacidad y consolidar la heterogeneidad del alumnado como una potencia de enriquecimiento pedagógico y nunca como una limitación.

Referencias

Ainscow, M., y Miles, S. (2008). *Desarrollo de la educación inclusiva*. Ediciones Morata.

Bass, B. M. (1985). *Liderazgo y desempeño más allá de las expectativas*. The Free Press.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Escalante, A., Villafuerte, C., y Escalante, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *6*(25), 1663–1678. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444

Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M., y Parra, M. (2024). *Educación inclusiva y diversidad*. Editorial CID. https://doi.org/10.37811/cli_w1047

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Secretaría de las Naciones Unidas. https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Discapacidad y salud*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Pico, B., Alvarado, R., Simaliza, B., y Castro, P. (2025). La inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación básica y secundaria: Una revisión científica. *Polo del Conocimiento*, *10*(2), 1775–1790. https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.9000

UNESCO. (2015). *Transformar la educación: hacia un sistema inclusivo, equitativo y de calidad*. Informe mundial sobre la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa

RESUMEN CURRICULAR

Ysabel Cristina Gutiérrez Gómez es Profesora en Educación Especial (mención Dificultades del Aprendizaje), Magíster Scientiarum en Supervisión y Gerencia Educativa, y doctoranda en Ciencias de la Educación. Con más de 40 años de trayectoria ininterrumpida en el sistema educativo, ha ejercido roles como directora y docente especialista enfocada en la atención a la discapacidad. Su línea de investigación vincula la gerencia estratégica con la psicopedagogía clínica y escolar, orientada a la innovación crítica y la inclusión socioeducativa.